

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

A concretização de um sonho: viagem de uma professora-estagiária

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio).

Orientadora: Professora Doutora Paula Silva

Raquel Juliana Soares Monteiro

Porto, setembro de 2017

Ficha de catalogação

Monteiro, R. (2017). A concretização de um sonho: viagem de uma professora-estagiária. Porto: R. Monteiro. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, PRÁTICA DESPORTIVA.

Dedicatória

Ao Di, pelo amor, pela companhia, pelas vezes que me fez sorrir, pelos momentos em que me ouviu sempre que precisei de desabafar e por ter estado sempre presente ao longo desta caminhada e da minha vida.

Agradecimentos

À **Professora Orientadora Paula Silva**, por toda a dedicação durante o meu percurso ao longo do estágio. Por todos os esclarecimentos prestados a todas as minhas dúvidas em relação ao presente relatório.

Ao **Professor Cooperante Eduardo Rodrigues**, um agradecimento especial por todo o apoio durante esta fase, por todos os ensinamentos que partilhou comigo, pelo exemplo de profissionalismo e acima de tudo pela amizade.

Às minhas colegas do Núcleo de Estágio **Diana Queirós e Ana Borges**, pela amizade e companheirismo ao longo destes dez meses. Pelas partilhas, pelos conselhos e pelas conversas infinitas.

A todos os Professores do grupo de Educação Física da Escola Secundária de Ermesinde, em especial ao **Professor Cassiano Seixas**, por todos os ensinamentos e pela amizade demonstrada.

Aos **meus alunos**, pois sem vocês não faria qualquer sentido. Obrigada por me colocarem sempre um sorriso no rosto, vocês são únicos. Para mim serão inesquecíveis.

Aos **meus pais**, por toda a compreensão e apoio que me deram nesta fase tão importante da minha vida profissional, a qual eu considero o culminar destes cinco anos de trabalho, esforço e dedicação. Por permitirem que eu seguisse este meu grande sonho.

À **minha irmã Vânia Monteiro**, por caminhar sempre do meu lado, por nunca me deixar ir abaixo, por me incentivar a seguir o caminho que eu idealizei, pelo apoio e ajuda incondicional.

Ao **meu afilhado Gustavo Barros**, por me dar tantas alegrias, por me fazer rir constantemente, por ser o melhor que a vida me deu.

À **Família Carvalho**, pelo amor, pela cumplicidade, pelas conversas, pelo apoio e pelo orgulho e confiança que sempre depositaram em mim. Acima de tudo pela compreensão da minha ausência.

Ao **João Lemos**, por me ter acompanhado ao longo de todos estes anos sem nunca duvidar de mim. Por todos os elogios e conselhos, mas também por todas as chamadas de atenção.

Por último mas não menos importante, agradeço a todos os meus colegas de curso, em especial às minhas gémeas preferidas **Tanya Poças** e **Tiffany Poças**, por toda a paciência, ajuda, companheirismo, e pela grande amizade que tenciono preservar ao longo da minha vida.

Um enorme Obrigada a Todos!

Índice Geral

| | |
|---|------|
| Dedicatória..... | III |
| Agradecimentos..... | V |
| Índice Geral | VII |
| Índice de Figuras..... | IX |
| Índice de Tabelas | XI |
| Índice de Anexos | XIII |
| Resumo | XV |
| Abstract | XVII |
| Lista de Abreviaturas | XIX |
| 1. Introdução..... | 1 |
| 2. Dimensão Pessoal..... | 3 |
| 2.1. Autobiografia Reflexiva, “Quem sou eu?” | 3 |
| 2.2. Expectativas relativas ao Estágio Profissional..... | 5 |
| 2.3. A realidade atual como professora | 7 |
| 3. Enquadramento da Prática Profissional..... | 11 |
| 3.1. Entendimento do Estágio Profissional..... | 11 |
| 3.2. Escola como Instituição | 13 |
| 3.3. Enquadramento Funcional | 14 |
| 3.3.1. A Escola Secundária de Ermesinde | 14 |
| 3.3.2. “O meu 12º ano” | 15 |
| 3.3.3. “Os reguilhas do 5º ano” | 17 |
| 3.3.4. “Trabalhar para atingir, juntas para conquistar” | 18 |
| 4. Realização da Prática Profissional | 21 |
| 4.1. Conceção de Ensino e Planeamento | 21 |
| 4.1.1. Planeamento Anual..... | 24 |
| 4.1.2. Modelo de Estrutura do Conhecimento..... | 26 |
| 4.1.3. Unidade Didática | 27 |
| 4.1.4. Plano de Aula | 29 |
| 4.2. Dimensão de Intervenção Pedagógica | 32 |
| 4.2.1. Modelos de Ensino | 32 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 4.2.2. | Avaliação..... | 40 |
| 4.2.3. | Observar e Refletir, o grande suporte da aprendizagem | 47 |
| 4.2.4. | A minha grande dificuldade no Estágio Profissional | 51 |
| 4.3. | Participação na Escola e Relações com a Comunidade | 57 |
| 4.3.1. | O Desporto Escolar, “voleibol a minha grande paixão” | 57 |
| 4.3.2. | Reuniões de Conselho de Turma | 61 |
| 4.3.3. | O Corta-Mato..... | 63 |
| 4.3.4. | Torneio de Duplas de Voleibol (Gira-Vólei) | 65 |
| 4.3.5. | Jogo de Futebol, “Os nossos queridos 12º anos” | 71 |
| 4.3.6. | Aula de Zumba “O dia Z” | 72 |
| 4.3.7. | Visita de estudo ao mundo das aventuras | 74 |
| 5. | Estudo de Investigação | 77 |
| 5.1. | Introdução..... | 77 |
| 5.2. | Metodologia | 79 |
| 5.2.1. | Participantes..... | 81 |
| 5.2.2. | Procedimentos de recolha dos dados | 81 |
| 5.2.3. | Análise e Discussão dos Resultados | 82 |
| 5.3. | Conclusões..... | 88 |
| 6. | Conclusões e perspetivas futuras..... | 89 |
| 7. | Referências Bibliográficas..... | 91 |
| | Anexos | XXI |

Índice de Figuras

| | |
|--|-----------|
| Figura 1 – Medalha | 38 |
| Figura 2 - Equipa azul a festejar a vitória | 38 |
| Figura 3 - Equipa de Voleibol Feminino do Desporto Escolar | 59 |
| Figura 4 - Gira-Volei Fase Nacional | 60 |
| Figura 5 - Professores Estagiários no final do corta-mato distrital | 65 |
| Figura 6 - Professores Estagiários no final do torneio | 69 |
| Figura 7 - Final do Jogo de Futebol | 72 |
| Figura 8 - Aula de Zumba | 73 |
| Figura 9 - Descrição das dimensões associadas ao QCPD | 80 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Comparação entre EE praticantes e não praticantes, consoante as 4 dimensões (Apoio, Reações, Influência e Expectativa) | 82 |
| Tabela 2 – Comparação entre EE com mais e menos habilitações, consoante as 4 dimensões (Apoio, Reações, Influência e Expectativa) | 83 |
| Tabela 3 – Comparação entre alunos praticantes e não praticantes, consoante o número de horas de estudo | 84 |
| Tabela 4 – Registo de incidentes críticos sobre a ausência das atletas nos treinos | 85 |

Índice de Anexos

| | |
|--|--------|
| Anexo 1 – Planeamento anual do 5º ano | XXII |
| Anexo 2 - Ficha de pontuação da aula | XXIII |
| Anexo 3 - Cartaz do Torneio de Duplas de Voleibol | XXIV |
| Anexo 4 - Quadro competitivo do campo 1 | XXV |
| Anexo 5 - Cartaz da Aula de Zumba | XXVI |
| Anexo 6 – Consentimento Informado..... | XXVII |
| Anexo 7 – Questionário de Atividade Física..... | XXVIII |
| Anexo 8 – Questionário de Comportamentos Parentais no Desporto..... | XXIX |

Resumo

O presente relatório é um documento elaborado no âmbito do Estágio Profissional, uma unidade curricular do 2º Ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Esta unidade curricular está inserida no segundo ano (terceiro e quarto semestres) deste ciclo de estudos. Este relatório tem como objetivos refletir sobre as experiências que vivi, comparando-as com a literatura específica, espelhar as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo e relatar as aprendizagens adquiridas e os resultados alcançados. O trabalho diário e a entreajuda visível do núcleo de estágio e da restante comunidade escolar foram de enorme relevância para o meu crescimento pessoal e profissional. O Estágio Profissional decorreu no ano letivo 2016/2017, na Escola Secundária de Ermesinde do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, sob a supervisão e orientação de um Professor Cooperante da instituição de acolhimento e de uma Professora Orientadora docente na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este relatório está dividido em seis partes: (1) Introdução; (2) Dimensão Pessoal – expõe o meu percurso de vida e os motivos que me levaram a seguir esta área; (3) Enquadramento da prática profissional – exposição do enquadramento, organização e funcionamento do Estágio Profissional, bem como a caracterização do contexto onde a prática de ensino supervisionada se realizou; (4) Realização da prática profissional – apresentação dos momentos marcantes da minha prática, refletindo sobre todos os pontos essenciais neste processo de ensino-aprendizagem ao longo deste ano de estágio; (5) Estudo de investigação – apresentação de um estudo sobre os comportamentos dos Encarregados de Educação na prática desportiva dos seus educandos; e (6) Conclusões.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, PRÁTICA DESPORTIVA.

Abstract

This report is a document prepared in the scope of the Professional Internship, a curricular unit of the second cycle of studies leading to the award of the degree of Master in Teaching Physical Education in the Basic and Secondary Education of the Faculty of Sport of the University of Porto. This curricular unit is a part of the second year (third and fourth semesters) of this cycle of studies. This report aims to reflect on the experiences lived by a student intern, comparing them with the specific literature, mirroring the activities developed during the school year and report the difficulties overcome, the learnings gained and results achieved. The daily work and visible mutual aid from the group of the internship and the rest of the school community was of significant importance, for my personal and professional growth. The professional internship took place in the academic year 2016/2017, in the Secondary School of Ermesinde, from the grouping schools of Ermesinde, under the supervision and guidance of an Associate Teacher of the host institution and a Supervisor Teacher from the Faculty of Sport of the University of Porto. This report is divided into six parts: (1) Introduction; (2) Personal Dimension - discusses my life course and the reasons that led me to pursue this area; (3) a Framework for professional practice - exposure of the framework, organization and functioning of the professional internship, as well as the characterization of the context where the supervision of the teaching practice took place; (4) achievement of professional practice - presentation of important moments of my practice, reflecting on all essential points in the teaching-learning process throughout this year of internship; (5) Research Study - Presentation of a study on the behavior of parents on the sports practice of their students; and (6) Conclusion.

Keywords: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PSYISICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING, SPORT PRACTICE.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AEE – Agrupamento de Escolas de Ermesinde

AF – Atividade Física

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESE – Escola Secundária de Ermesinde

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PC – Professor Cooperante

PDA – Plano de Aula

PO – Professora Orientadora

QAF – Questionário de Atividade Física

QCPD – Questionário de Comportamentos Parentais no Desporto

SPSS – Statistical Package for Social Science

TGfU - Modelo de ensino dos jogos para a sua compreensão

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional (EP). Em termos legais o EP contempla os princípios decorrentes das orientações legais constantes do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. É uma unidade curricular do terceiro e quarto semestres do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP é composto pela realização do relatório de estágio e pela prática de ensino supervisionada. Segundo as Normas Orientadoras¹ (p. 3) a prática de ensino supervisionada *“entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar.”*.

O EP pretende ser um ano repleto de experiências que permitam a ascensão do estudante estagiário enquanto profissional da área da educação. De acordo com Batista e Pereira (2014, p. 89), este é também uma *“unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado.”* Segundo as mesmas autoras, consiste numa experiência real do ensino, onde o estudante estagiário assume em toda a sua plenitude o papel de professor, faltando apenas a ligação contratual com a escola.

O EP decorreu na Escola Secundária de Ermesinde (ESE), situada no concelho de Valongo. Ao longo do ano letivo 2016/2017 tive a oportunidade de lecionar a uma turma do 12º ano (turma residente) e a uma turma do 5º ano (turma partilhada). Todo este percurso decorreu sob a supervisão e orientação de duas pessoas fundamentais, o Professor Cooperante (PC) e a Professora Orientadora (PO). Para além destes, outras duas pessoas acompanharam e

¹ Matos, Z. (2016). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

auxiliaram este processo, as minhas duas colegas estagiárias, Ana Rita e Diana.

O relatório de estágio assume assim um papel reflexivo, sendo o seu objetivo principal expor as aprendizagens e experiências que decorreram ao longo do EP enquanto estudante estagiária.

Assim, no que concerne à sua organização encontra-se dividido em seis partes: (1) Introdução – resumo geral de todo o documento; (2) Dimensão Pessoal – descreve o meu percurso de vida, os motivos que me levaram a seguir esta área e as expectativas relativas ao EP; (3) Enquadramento da prática profissional – apresentação do enquadramento, organização e funcionamento do EP, bem como a caracterização do contexto onde a prática de ensino supervisionada se realizou; (4) Realização da prática profissional – apresentação dos momentos marcantes da minha prática, e reflexão sobre todos os pontos essenciais neste processo de ensino-aprendizagem ao longo deste ano de estágio, assim, aqui são descritas as três áreas de desempenho, essenciais para o desenvolvimento das competências do estudante estagiário (organização e gestão do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relações com a comunidade e o desenvolvimento profissional); (5) Estudo de investigação – apresentação de um estudo sobre os comportamentos dos Encarregados de Educação na prática desportiva dos alunos; e (6) Conclusão – resumo acerca de todo o processo deste ano de estágio.

A consumação deste EP, possibilitou o alcance do meu sonho – ser professora de Educação Física.

2. Dimensão Pessoal

2.1. Autobiografia Reflexiva, “Quem sou eu?”

Responder a esta questão não é de todo uma tarefa propriamente fácil como possa parecer, isto porque podemos levar uma vida inteira para nos conhecermos realmente como pessoa. Assim, para tentar respondê-la da melhor maneira, contarei alguns momentos da minha vida que contribuíram para a pessoa que me tornei até aos dias de hoje.

O meu nome é Raquel Juliana Soares Monteiro, nasci no dia 10 de outubro de 1992, no Hospital de São João na freguesia de Paranhos. Este Hospital situa-se na cidade do Porto, onde cresci e vivi toda a minha vida, juntamente com a minha família e amigos, que fizeram de mim a pessoa que sou hoje.

O meu pai nasceu na cidade de Gondomar, e a minha mãe nasceu na cidade de Penafiel, ambos no distrito do Porto.

Quando eu nasci a minha família era constituída pelos meus avós paternos (avô Américo e avó Delfina), os meus avós maternos (avô Joaquim e avó Elisa), que “me aturaram” durante a infância e ainda continuam a aturar, a minha mãe Maria e o meu pai António, que me alertam para os perigos da vida e me aconselham a toda a hora, e a minha irmã Vânia que sempre me protegeu e acompanhou. Neste momento a família cresceu e conta também com o meu afilhado Gustavo, que eu tanto prezo. Eles são a base do meu ser e a eles agradeço pelo que me tornei até hoje e pela forte estrutura que me deram e que me permitiu crescer a vários níveis.

Com eles aprendi a gostar de desporto, no entanto, a grande base deste gosto foi construída fora das quatro paredes de casa, com a convivência e as experiências com outras pessoas que me marcaram e me incentivaram a seguir este modo de vida.

Aprendi a nadar desde muito cedo, os meus pais incentivaram-me desde pequenina, pois era notório o meu fascínio pela água sempre que íamos a uma praia, ou a uma piscina. Sendo assim, a natação foi a primeira modalidade com que eu tive contacto, de 1997 até 2003 nadei na piscina de Rio Tinto.

Sempre fui naturalmente desportiva e desde sempre gostei de Educação Física (EF) e aprender os vários desportos na escola. Com o passar do tempo o voleibol foi permanecendo e tornou-se uma atividade de eleição.

Por volta dos 12 anos de idade, o meu Professor de Educação Física, aconselhou-me a entrar numa equipa de voleibol. Deste modo, ingressei como atleta na Académica de São Mamede ficando até aos meus 18 anos de idade.

No Desporto Escolar (DE) joguei também pela equipa de voleibol e pela equipa de basquetebol da Escola Secundária Abel Salazar. Estas foram experiências muito enriquecedoras, fazendo-me perceber a importância do desporto escolar.

Claramente que este meu gosto pela EF se deve em grande parte aos bons profissionais que tive, professores que se tornaram modelos para mim, pois a paixão que demonstraram ter pelo desporto motivou-me muito para as suas aulas e para praticar desporto ao longo da vida. O facto de toda a minha vida ter estado ligada ao desporto, de ter praticado vários desportos, mesmo que não tenha sido como federada, e de ter magníficos professores de Educação Física, foram sem dúvida grandes motivos para que eu escolhesse ingressar na faculdade na área do Desporto.

Candidatei-me ao curso de Ciências do Desporto e ingressei na Escola Superior de Educação, a minha primeira escolha.

Apesar de terem sido bastante trabalhosos, os três anos na faculdade foram também dos anos em que mais aprendi, cresci e me afirmei como pessoa.

Foi nesta faculdade que conheci o Professor que mais me marcou, e que para mim se tornou a grande referência do desporto, aquela que me guia e me motiva. A razão pela qual este Docente se tornou numa referência, foi a paixão que demonstrava pela modalidade que lecionava e pelo desporto em geral, mas também o facto de conseguir motivar os alunos para as suas aulas, mesmo sendo um professor com bastantes regras e exigente.

No terceiro ano, apesar de ter realizado um estágio no Centro Desportivo do Instituto Politécnico do Porto, tinha a certeza que ensinar o que sei aos mais novos era o que eu mais ambicionava. E hoje aqui me encontro a terminar o 2º

Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

2.2. Expectativas relativas ao Estágio Profissional

Quando ingressei no mestrado em ensino tinha como expectativas desenvolver as minhas capacidades enquanto professora, no entanto, tinha também imensas dúvidas, inquietações e ansiedade, que no primeiro ano se mantiveram. Mas que no ano de estágio pelo facto de trabalhar diretamente com alunos estas estiveram ainda mais altas, principalmente por ter ficado com uma turma à minha responsabilidade.

Numa publicação do Grupo Impresa tal como Isabel Leal (s/d) refere num artigo de opinião, *“muitos jovens não sabem que quando acabarem a faculdade têm de começar a aprender uma profissão. É que o que eles têm é só um curso. Que os habilita a perceber como se faz mas não os ensina a fazer nada”*. Enquanto estudante aprendi a aprender a ensinar, mas era no momento de estágio que esperava aprender a ser professora, não só professora de Educação Física, mas também uma melhor profissional e melhor pessoa, pois se conseguisse mudar alguns aspetos negativos da vida de uma criança, e alterar alguns dos seus comportamentos ia estar a fazer algo de bom para o seu futuro. Uma das grandes expectativas que tinha era a de marcar os meus alunos de forma positiva, de forma a ser capaz de fazer parte das suas recordações e influenciando positivamente as suas escolhas ao longo da vida.

Desde o início da Licenciatura que tenho vindo a aprender muitos conteúdos das diferentes modalidades bem como várias funções/responsabilidades que um professor deve ter. No entanto, só quando cheguei à parte prática (estágio) é que tive a verdadeira noção de como é que tudo isto se processa, e como é difícil gerir uma turma com mais de 20 alunos. Para além disso, ainda subsistiu um processo mais problemático, pois senti vários receios, como refere Queirós (2014, p. 72) *“essas dificuldades passam por sentimentos como o medo de falhar, precisar de muito tempo para resolver problemas que os professores mais experientes resolvem rapidamente, ter de enfrentar diversos problemas e solucioná-los no momento, o que lhes pode*

causar tensão e desconforto, sentir-se sozinho pois ainda não está integrado no núcleo de professores da escola onde está inserido, entre muitos outros”. Contudo, estas situações foram enfrentadas com muito empenho da minha parte, e um conjunto de saberes que descobri para conseguir dar solução à maioria destas situações.

Relativamente aos meus alunos, no geral não foram uma turma fácil, apesar de ter cerca de sete alunos que eram bastante responsáveis, empenhados e com um comportamento exemplar, os restantes alunos da turma eram pouco pontuais e pouco empenhados. Deste modo, e visto que estavam no último ano de escolaridade, notava-se que estes comportamentos deviam ser trabalhados. Com base nas avaliações realizadas, a nível físico, os rapazes desta turma revelavam grande aptidão para a prática desportiva, tendo condições físicas e técnicas bastante razoáveis na maioria das modalidades, com exceção visível da ginástica. Em contrapartida, as raparigas mostraram ter mais aptidão para as modalidades individuais, nomeadamente ginástica e dança.

O facto do EP ter sido realizado numa escola que eu desconhecia, tornou-se inicialmente mais custoso na comunicação tanto com o grupo de EF, como com a comunidade educativa, contudo foi um desafio para mim, mas também uma mais-valia, visto que conheci novas pessoas, e uma nova realidade. Tinha a expectativa que o grupo de EF tivesse as mesmas opiniões, todavia isso nem sempre se veio a evidenciar, dado que discordavam muito quanto à realização da bateria de testes FitEscola, bem como na cotação dos critérios de avaliação da disciplina de EF. No entanto, apesar das diferentes opiniões, estas não influenciaram negativamente nas atividades realizadas. Para além disso, estas opiniões divergentes fizeram com que durante a minha formação eu tivesse a oportunidade de ouvir várias argumentações acerca de um assunto e, deste modo, criar a minha própria opinião acerca do mesmo.

Quanto ao meu PC também não o conhecia, contudo, até ao final do estágio foi uma pessoa bastante prestável e fez tudo o que esteve ao seu alcance para que eu conseguisse tirar o maior proveito deste ano de estágio, e assim, pude contar com ele para o que foi preciso.

Posso dizer o mesmo da minha orientadora, que sempre se mostrou disponível para ajudar numa fase inicial, e ao trabalhar em conjunto com a ajuda da mesma consegui fazer um trabalho muito bom.

Sentia-me ansiosa por transmitir aos meus alunos os meus conhecimentos e, ao mesmo tempo, ir descobrindo com eles quais as melhores estratégias para conseguir ultrapassar as minhas dificuldades encontradas ao longo do ano. Queria também desenvolver as suas capacidades ao nível das habilidades motoras, da cultura desportiva e da condição física, mas para além disso, fazê-los crescer enquanto pessoas responsáveis numa fase tão determinante da vida deles.

2.3. A realidade atual como professora

Numa das primeiras reuniões do Núcleo de Estágio (NE), o PC sugeriu que para a aula de apresentação elaborássemos um PowerPoint que contivesse uma breve apresentação da disciplina. Assim o fiz, e na noite anterior à aula de apresentação, lá estava eu no quarto a ensaiar aquilo que devia comunicar aos meus alunos na minha primeira aula de EF enquanto professora. Recordo-me tão bem da noite anterior à primeira aula que lecionei neste ano letivo. Estava tão nervosa e ansiosa por aquele momento que quase nem consegui descansar naquela noite, afinal era um dia tão aguardado, o dia em que ia apresentar-me como professora pela primeira vez.

Finalmente abro os olhos, e já é dia, e eu nem acreditava. O dia começou bem cedo, pois a aula era às oito e um quarto e eu não podia chegar atrasada. Rapidamente preparei-me, mas o nervosismo continuava presente, e no caminho para a escola eu só pensava como seriam os meus alunos. Já sabia que eram do 12ºano e por isso só me questionava “Será que são mais altos que eu? Será que me vão respeitar? Será que vão gostar de mim?”. Naquele caminho para a escola que era tão curto, passaram mil e uma questões pela minha cabeça. Atualmente entendo que o facto de os alunos serem mais altos não influenciaria a forma como estes me iriam respeitar. A partir do momento em que eu me afirmasse como professora o respeito seria recíproco e algo natural.

No momento de chegada à escola, fui falar com os funcionários para tentar arranjar uma sala para a aula, contudo, não havia nenhuma sala disponível e a apresentação teve de ser realizada dentro do balneário feminino, onde claramente não poderia apresentar o meu PowerPoint. Mais uma vez, voltei a ficar receosa, pois só pensava “E se eu me esqueço de dizer alguma coisa? Ou se me engano?”. E foi nessa agitação toda que deu o toque para a entrada dos alunos, e aí eu respirei fundo e pensei “vai correr tudo bem”. E assim se iniciou mais uma etapa da minha vida. No final da aula, já me sentia mais aliviada, pois esta tinha corrido bem. Durante a aula fui um bocado séria com os meus alunos, para marcar alguma autoridade, afinal todos eles tinham idades muito próximas da minha e eu não queria que estes me confundissem como mais uma colega de turma, mas sim que me respeitassem como professora.

Desde esse dia, a frase que eu mais ouvia na escola era “oh menina não passa o cartão?”. Todos os funcionários pensavam que eu era uma aluna, até que depois de alguns avisos, já me reconheciam como professora estagiária.

Foi no decorrer do estágio que comecei a perceber que ser professora não era algo assim tão simples quanto os outros diziam ser. Ser professora não está só relacionado com o tempo e o espaço da aula, mas sim com todos os papéis que lhes são inerentes, como a participação no desporto escolar, a direção de turma, as reuniões dos conselhos de turma, a organização de atividades, entre outros.

Quando soube que ia finalmente concretizar o meu sonho (ser professora de EF) soube que iria ter uma enorme responsabilidade pela frente. Pois não é nada fácil conseguir, em períodos de tempo tão curtos, observar, corrigir, emitir feedbacks e ainda estar atenta aos comportamentos de todos os alunos, uma vez que tudo acontece tão de repente, e em um segundo um aluno que está a executar uma atividade pode começar a realizar um comportamento fora da tarefa.

Por outro lado, e apesar de todas estas inquietações que tinha enquanto lecionava, também senti muito carinho e respeito por parte dos meus alunos do 12º ano, mesmo quando me irritavam eu sabia que não era intencional, mas

que eram comportamentos associados à idade dos mesmos. Com o passar do tempo acabei por criar uma ligação de afeto com eles e ainda uma amizade de professora-aluno.

Inicialmente, pensei que por ser uma pessoa tímida iria ter algumas dificuldades em me relacionar com a comunidade escolar. Contudo, isto não se verificou, pois desde cedo foram todos muito acolhedores e afáveis. Isto fez-me perceber que ao tornar-me próxima das pessoas, iria poder extrair delas todo o conhecimento que estas estavam dispostas a partilhar comigo, encontrando assim mais facilmente soluções para os meus problemas. Segundo Batista e Pereira (2014, p. 92), *“é neste contato que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão, tornando-se assim, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa (...) nas quais a partilha, a cooperação, o confronto, a competição, a experimentação, a reflexão em grupo e individual são indispensáveis.”*.

Ao longo destes três períodos tive oportunidade de vivenciar momentos que jamais irei esquecer. Momentos bons e momentos maus, que contribuíram para o meu crescimento enquanto pessoa e profissional. Esta transição de aluna para professora fez com que eu trouxesse comigo conhecimentos teóricos, bases sobre como se deve organizar um evento e ideias e entendimentos acerca da lecionação de aulas que eu desconhecia e que irão ser essenciais para dar continuação a este sonho – ser professora.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Entendimento do Estágio Profissional

Em termos legais o EP contempla os princípios decorrentes das orientações legais constantes do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

A nível institucional, o EP é uma unidade curricular que está inserida no 2º ano do Ciclo de Estudos, do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP.

O primeiro ano do Ciclo de Estudos foi essencialmente dedicado ao conhecimento teórico, pedagógico e didático. No segundo semestre tivemos a oportunidade de lecionar algumas modalidades nas escolas, contudo, esta prática foi algo redutora dado que a leção era realizada em grupos e não individualmente.

No último ano do Ciclo de Estudos somos lançados para o terreno, onde lecionamos as aulas sob a supervisão e orientação do PC da instituição de realização do EP e do orientador da FADEUP. Segundo Matos² (p. 3), a Prática de Ensino Supervisionada “*visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.*”.

O EP incorpora duas componentes, nomeadamente: a prática de ensino supervisionada, que se serve do desenvolvimento de competências pedagógicas didáticas e científicas, aprendidas no primeiro e segundo semestre do Mestrado, ligadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo, no qual o estudante estagiário tem possibilidade de experienciar e sentir a sua profissão em contexto real; e o relatório de EP, que é um documento regido ao longo do ano de estágio, onde o estudante estagiário

² Matos, Z. (2016). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

deve relatar todas as suas experiências e saberes desenvolvidos ao longo deste ano.

A conclusão deste ciclo, com sucesso, confere aos alunos a obtenção do grau de Mestre e a habilitação profissional para a docência.

O Estágio Profissional entende-se, segundo Matos³, como um projeto de formação do estudante tendo presente a integração do conhecimento proposicional e prático indispensável ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar.

Matos (2016) referência ainda que o projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, sendo este promotor de um ensino de qualidade.

Uma das grandes alterações de entendimento que este percurso no Mestrado me trouxe foi, sem dúvida, o sentido de “ser professora”. Na minha opinião ser professora passa principalmente por planejar e refletir as aulas. Uma boa professora deve ser competente, para tal deve fazer uma planificação antecipada das aulas, procurar ou criar exercícios, preparar as instruções, treinar as demonstrações e, acima de tudo, refletir sobre as aulas anteriores. O professor deve saber ajustar o seu conhecimento e as suas respetivas transmissões ao tipo de alunos que tem na sua turma, ou seja, não serve de nada replicar, temos sempre de questionar se funciona, pois uma atividade pode ser ótima para uma turma e para outra pode não funcionar (Roldão, 2007).

Enquanto docente acho que a reflexão é bastante importante pois é através desta que ponderamos e analisamos tudo aquilo que se passou durante as nossas aulas, tanto aquilo que correu bem como aquilo que correu mal, para em seguida considerar as formas de contornar estas situações, saber como atuar numa próxima vez. Durante o meu estágio cresci enquanto docente e consegui ter a capacidade de reagir aos obstáculos que me iam surgindo ao longo do ano.

³ Matos, Z. (2016). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

Enquanto professor devemos refletir sobre o comportamento geral dos nossos alunos, tanto o que estes fazem durante as nossas aulas, assim como a forma que tratam os restantes colegas. Ser professor é conseguir transformar um aluno, de modo a que este ganhe certos valores de natureza ética (Caetano & Silva, 2009).

Como professores devemos saber quais as melhores formas de intervir, ou seja, devemos refletir sobre as nossas decisões, o nosso modo de atuar, como nos conseguimos expressar e o que tencionamos transmitir.

Foi então, nesta fase do EP, que tive a possibilidade de mostrar o meu valor enquanto docente de EF, aprendendo com as diversas situações que surgiram e encontrando-me sempre disponível para ouvir e aceitar as críticas construtivas, de modo a poder vir a ser uma professora com a capacidade de promover um ensino de qualidade.

Do meu ponto de vista, o EP foi uma junção entre o ensinar e o aprender.

3.2. Escola como Instituição

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Porto Editora (2016), a Escola é a *“instituição que tem encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos; edifício onde se ministra o ensino; conjunto formado por alunos, professores e outros funcionários de um estabelecimento de ensino”*.

No entanto, Gairín (1999) refere que a escola deve ser uma comunidade de aprendizagem e não apenas de ensino. Também menciona que a escola, como instituição, é vista como um espaço de relações pessoais e interpessoais, onde estão contempladas influências internas e externas, segundo os membros que a integram e o meio onde está inserida.

Deste modo, segundo Canário (2005), a escola é entendida como uma organização que reflete a cultura em que está inserida, sendo o seu objetivo final a educação que se guia por um conjunto de valores, crenças, linhas orientadoras e currículo de acordo com essa mesma cultura. Embora a escola seja uma instituição como está aqui descrita, eu penso que esta deveria predispor os alunos a refletir, criticar e a formar opiniões, de modo a modificar os elementos da sociedade e não só a encaixa-los nela. O mesmo autor refere

também que a escola como instituição exerce “*do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação.*” (p. 63). Contudo, a escola apesar de integrar um contexto cultural amplo, esta também produz uma cultura interna que lhe é própria, diferenciando-se assim das restantes escolas.

A escola deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de alguma forma para cada indivíduo, os quatro pilares da educação, sendo estes: (1) aprender a conhecer, ou seja, adquirir os instrumentos da compreensão; (2) aprender a fazer, para poder atuar sobre o meio envolvente; (3) aprender a viver juntos, a fim de respeitar e cooperar com os outros em todas as atividades; e finalmente (4) aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. Assim, a escola deve ser uma instituição que promova o sucesso escolar, irradiando valores que contribuam para os seus educandos, no seu desenvolvimento escolar, bem como na sua formação integral enquanto seres humanos que pertencem a uma sociedade (Delors, 1998).

3.3. Enquadramento Funcional

3.3.1. A Escola Secundária de Ermesinde

A Escola Secundária de Ermesinde faz parte do Agrupamento de Escolas de Ermesinde (AEE), sendo este constituído por 5 Escolas de Ermesinde.

O edifício da ESE localiza-se na Praceta D. António Ferreira Gomes.

A ESE contava no ano letivo 2016/2017 com uma oferta formativa do segundo ciclo do ensino básico com 12 turmas; do terceiro ciclo do ensino básico com 15 turmas; do ensino secundário com 30 turmas; do curso vocacional secundário com 3 turmas; dos cursos profissionais com 8 turmas; do CEF Tipo 3 com 1 turma; e ainda com mais 1 turma de Português para todos, perfazendo assim um total de 70 turmas. Deste modo, a ESE serve uma população de cerca de 1500 alunos.

A ESE possui uma equipa/grupo de Desporto Escolar, em que os professores de EF se propõem a dinamizar. Assim, existem duas equipas de

voleibol feminino de dois escalões, uma equipa de voleibol masculino, e a participação do desporto escolar em orientação.

As condições para a prática desportiva da escola são razoáveis, dando uma oferta aceitável aos alunos, na medida em que estes podem experienciar as diversas modalidades coletivas e individuais. A ESE tem um pavilhão desportivo coberto com seis tabelas de basquetebol e duas balizas, e um campo exterior de cimento, com quatro tabelas de basquetebol, duas balizas, uma pista de atletismo (com grandes falhas nas marcações) e uma sala de espelhos para a prática de dança. Para além disso, tem o material necessário (bolas, redes, coletes, sinalizadores, aparelhos de ginástica, raquetes de badminton, entre outros) para as variadas modalidades. Contudo, foi-nos informado através de uma reunião do Departamento de Educação Física, que as modalidades badminton e futsal só poderiam ser lecionadas no último período, visto que se encontravam em falta os materiais essenciais para a prática destas duas modalidades (volantes e bolas de futsal), e apenas no último período é que iriam repor esses materiais.

3.3.2. “O meu 12º ano”

Numa das primeiras reuniões com o PC, foi exposto às estudantes estagiárias as turmas que este tinha à sua responsabilidade durante este ano letivo. Assim, foram referidas algumas das características das turmas, bem como o horário letivo das mesmas. Perante esta informação o PC deixou ao nosso critério a escolha das turmas, e de forma consensual escolhemos perante o horário letivo de cada turma em conformidade com a localização da residência de cada estudante estagiária. Isto é, a estudante estagiária que morava mais longe da escola ficou com a turma que tinha horários intermédios, e a que vivia mais perto (eu) ficou com a turma que tinha aulas no primeiro bloco da manhã. Deste modo, fiquei responsável por uma das turmas do 12º ano.

No início do ano esta turma era constituída por 14 alunos, contudo no final do 1º período já contava com 18 elementos e no início do 2º período ingressou

mais uma nova aluna, perfazendo assim um total de 19, dez do sexo masculino e nove do sexo feminino.

O primeiro contacto que tive com a minha turma foi na aula de apresentação, no dia 20 de setembro de 2016. Dei início à aula sozinha onde inicialmente me apresentei relatando alguns pormenores do meu percurso até ao momento em questão. Nesta aula, os momentos fulcrais foram essencialmente a apresentação dos professores, a apresentação da disciplina, algumas regras de funcionamento e avaliação da mesma, bem como a organização do espaço de aula, e por fim recolha de informação sobre os alunos através de uma ficha de inquérito entregue aos mesmos e preenchida na hora por estes. Esta ficha tinha como principal objetivo fornecer-me informações acerca de cada um dos meus alunos em relação aos seus dados pessoais, ao agregado familiar, ao historial médico, às vivências desportivas, aos conhecimentos acerca da disciplina de EF e perspetivas futuras. No final do preenchimento dos inquéritos, associou-se à aula o PC, ficando este sozinho com a turma em questão. Depois da análise dos inquéritos inferi que a grande maioria dos meus alunos se inseria num ambiente familiar estável, sem notáveis carências ou situações problemáticas e que todos tencionam ingressar num estabelecimento de ensino superior, prosseguindo assim os seus estudos (sendo que dois alunos pretendem seguir a área do desporto). No que diz respeito às experiências desportivas, apenas 2 alunos e 1 aluna nunca tinham feito nenhuma atividade desportiva fora da escola e 5 alunos e 6 alunas afirmaram manter uma prática desportiva regular. Em relação à saúde nenhum aluno manifestava problemas sérios que o impedisse de realizar as aulas de EF.

Com o decorrer das aulas, foi fácil perceber o perfil dos alunos. Existiam as “princesas”, que não perdiam a última tendência de moda e de maquilhagem, os “sem vergonha”, que falavam tudo o que lhes passava pela cabeça e que eram, muitas vezes, os promotores das situações mais engraçadas, mas ao mesmo tempo os primeiros a fazer asneiras e por último os “tímidos”, que raramente conversavam e que realizavam tudo o que lhes era pedido. Dado a turma em questão, fui adotando formas diferentes de me

relacionar com eles, com uns podia ser mais extrovertida, com outros tinha de ser mais cautelosa.

Ao final de algum tempo, era habitual ser recebida na escola com um enorme “bom dia professora”. Era tão agradável ouvir estas palavras, cheias de afeto por parte dos meus alunos. Todos eles me marcaram de uma forma especial, provavelmente por serem os meus primeiros alunos, no entanto, senti que de algum modo eu também marquei o último ano destes estudantes e sem dúvida, que estes serão sempre recordados com muito carinho da minha parte.

3.3.3. “Os reguilas do 5º ano”

A turma partilhada pelas três estudantes estagiárias era uma turma do 5ºano, constituída por 28 elementos, sendo dezasseis do sexo masculino e doze do sexo feminino.

O primeiro contato que nós as três vivenciamos com esta turma foi no dia 16 de setembro de 2017, na aula de apresentação. Nesta aula, tal como na aula de apresentação do 12º ano, os momentos fulcrais foram a apresentação das três professoras e do professor cooperante, a apresentação da disciplina através de um desdobrável onde os alunos poderiam ter acesso às regras de funcionamento e avaliação da mesma, bem como as modalidades que seriam abordadas durante o presente ano letivo, e por fim foi realizado o preenchimento de uma ficha de inquérito. Esta ficha tinha como principal objetivo fornecer informações acerca de cada um dos nossos alunos em relação ao agregado familiar, ao historial médico e às vivências desportivas. Através desta ficha e depois de uma análise detalhada dos resultados obtidos, verificamos que em relação às experiências desportivas, 19 jovens afirmaram manter uma prática desportiva regular e apenas 9 não praticavam nenhum desporto com regularidade. Contudo, todos os alunos revelaram que gostam de praticar desporto, e deste modo, os três desportos favoritos, referidos pelos alunos foram o Futebol, a Dança e o Karaté. Em relação à saúde, dois alunos manifestavam possuir problemas de audição e uma aluna possuía uma alergia alimentar grave, contudo nenhuma destas doenças impedia a realização das aulas de EF.

Nas reuniões do conselho de turma foi-nos possível perceber que alguns alunos desta turma tinham um ambiente familiar instável, com notáveis carências e situações problemáticas, o que fez com que eu tivesse uma especial atenção à atitude desses mesmos alunos, dado que estas situações poderiam refletir-se em comportamentos desviantes.

Nesta turma o planeamento anual foi realizado pelas três estudantes estagiárias, de modo a que cada uma lecionasse uma modalidade por período, e a ordem das aulas foi distribuída de acordo com os espaços disponíveis, sendo estes no exterior ou no interior. Assim, ficou à minha responsabilidade a leção de jogos pré-desportivos no 1º período, Ginástica no 2º período e Basquetebol no 3º período.

Dado as características desta turma, foi um desafio para mim lecionar as aulas do 5º ano. Ao longo da leção destas aulas senti que cresci enquanto professora e tornei-me mais confiante, para enfrentar os desafios que estes alunos suscitavam nas minhas aulas. Esta era uma turma bastante oposta da turma do 12º ano, dado que as faixas etárias eram muito distintas, mas também o número de alunos desta turma era mais elevado do que a turma do 12º ano. Como consequência, esta solicitou de mim um maior empenho e dedicação, ao longo de todo o ano letivo. Deste modo, para conseguir evoluir na organização e gestão das aulas desta turma, tive de encontrar respostas para os obstáculos que me iam surgindo, principalmente no que diz respeito ao controlo da turma, dado que esta foi a minha maior dificuldade neste ano letivo com a turma em questão.

3.3.4. “Trabalhar para atingir, juntas para conquistar”

Durante o EP, fui acompanhada pelo meu NE, do qual faziam parte duas estudantes estagiárias, e pelo outro núcleo de estágio da FADEUP na ESE, o núcleo “dos rapazes”, do qual faziam parte mais três estudantes estagiários.

Inicialmente, eu desconhecia as duas estudantes estagiárias, contudo, rapidamente passamos de desconhecidas a colegas e de colegas a companheiras. Todavia, apercebi-me desde cedo, na maior afinidade que tinha com uma delas, a Diana. Desde o início que nos ajudamos mutuamente, fomos

assistindo a algumas aulas uma da outra, partilhando assim alguns dos nossos receios, dúvidas, e até mesmo as nossas conquistas e progressos, o que acabou por desenvolver uma relação de cumplicidade muito grande entre nós. Já em relação à estagiária Rita, é possível que a personalidade desta, e uma certa ausência da sua parte, tenha impedido uma maior proximidade entre nós, no entanto, não deixou de ser também uma pessoa importante neste meu percurso.

A realização do trabalho em conjunto com o NE foi deveras importante, pois foi através deste que ultrapassamos algumas barreiras, visto que a troca de conhecimentos, experiências e as críticas construtivas ajudou-nos a refletir e a evoluir enquanto profissionais. Os diferentes conhecimentos que cada uma possuía permitiram que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais produtivo, tornando-nos assim mais completas. O facto de lutarmos as três em prol dos mesmos objetivos, fez com que esta caminhada fosse mais tranquila, pois trabalhávamos juntas para que isso acontecesse, ou seja “trabalhar para atingir, juntas para conquistar”. Como refere Ferreira (2013, p. 122), *“e quando não falávamos sobre as aulas, falávamos sobre a escola, sobre nós, sobre um tema de interesse. E aqui, cria-se uma relação de hábitos, uma relação de partilha, uma relação de confiança. Sentes-te tão mais puro, tão mais liberto, tão mais descansado quando sabes que tens um grupo com quem contar ... que é capaz de falar contigo abertamente”*.

A acompanhar e a auxiliar todo este processo encontrava-se o PC. No que diz respeito à minha prática o PC deu-me total liberdade para experimentar e explorar conhecimentos, métodos e procedimentos, dando-me espaço e encorajamento para ser autónoma e criativa. Claramente, não deixou de estar presente em todas as aulas, como prevenção caso algo corresse mal, contudo, nunca interveio no meu trabalho, nem na minha atuação, deixando-me assumir assim em pleno o meu papel de professora. Segundo Rodrigues (2013, p. 102) *“orientar utilizando estratégias de colaboração, pouco diretivas, em que se dá espaço para o estagiário procurar o seu caminho, dando-lhe oportunidade para construir e desenvolver uma postura profissional assente em firmes alicerces de conhecimento”*, permite que este se torne, a longo prazo, mais autónomo e

seguro e que seja mais rapidamente tratado como profissional junto da comunidade escolar.

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Conceção de Ensino e Planeamento

“O Estágio Pedagógico (EP) corresponde a um momento fundamental na formação profissional dos jovens professores, sendo, frequentemente, a única experiência de ensino acompanhado antes do fim da sua formação inicial” (Silva, 2014, p. 129).

O EP é a etapa de aplicação das competências desenvolvidas ao longo de quatro anos e do aperfeiçoamento das potencialidades, através das experiências práticas em contexto real. Assim, como guia de desenvolvimento da competência profissional, foram consideradas as três áreas de desempenho que estão contempladas na prática de ensino supervisionada:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;

Área 2 – Participação na escola e Relações com a comunidade;

Área 3 – Desenvolvimento Profissional.⁴

Ao longo deste ano letivo, todas estas áreas assumiram um papel de grande importância para a minha conceção de ensino enquanto professora.

Segundo Batista e Queirós (2013, p. 33) *“a Experiência prática de ensino em contexto real é reconhecida como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores”* uma vez que esta experiência prática possibilita aos estudantes estagiários vivenciar uma realidade verdadeira num contexto escolar específico. Isto permite experienciar os desafios da prática real que se encara na carreira profissional como professor de Educação Física, como forma de atenuar o “choque com a realidade” que decorrem nos primeiros anos de carreira. Prevê-se que o estágio seja uma experiência que permitirá enfrentar desafios da prática, com o objetivo de ultrapassar dificuldades e testar os conhecimentos já adquiridos na formação, tentando encontrar soluções que possibilitem o desenvolvimento e a evolução profissional.

⁴ Matos, Z. (2016). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

De acordo com Graça (1999), as concepções que cada professor contém acerca dos conteúdos de ensino e dos seus alunos, espelha a forma como consideram e desenvolvem as suas práticas de ensino. A forma como os professores lecionam a matéria de ensino aos seus alunos está relacionada com os conhecimentos que este possui acerca desta, mas também nas suas convicções, crenças e valores acerca do ensino e aprendizagem.

Após a minha intervenção revejo-me nas frases anteriormente descritas, pois ao longo de todo o meu EP fui guiada pelas convicções e concepções que possuía acerca de cada conteúdo de ensino e dos meus alunos. Contudo, com o decorrer da prática, estas por vezes eram confrontadas com novas convicções. E deste modo surgia a união entre as concepções já existentes e as concepções novas, que resultavam numa nova concepção mais ponderada. Estas novas concepções surgiam muitas das vezes porque eu procurei sempre conhecer mais acerca das matérias de ensino que ia lecionar aos meus alunos, bem como sobre outros temas relacionados com a escola e a disciplina de EF.

Deste modo, para um saber mais aprofundado acerca da escola onde iria atuar e das matérias de ensino que iria lecionar, foi fundamental ser capaz de analisar os programas de EF, os projetos curriculares, os critérios de avaliação, o projeto educativo do AEE e o regulamento interno do AEE. Assim, o primeiro passo foi analisar os documentos fornecidos pelo PC.

Inicialmente foi analisado o projeto educativo do AEE, o qual refere que a *“palavra Projeto é significativa, já que aponta para um tempo projetivo, um futuro que se quer fazer acontecer. E nesta antecipação da ação, tornou-se imperioso saber o que queremos e o modo como desejamos alcançá-lo. Tratar-se-á, pois, não de um mero documento, mas de um plano de ação na ordem do possível e do desejado, partilhado por todos os que integram a comunidade educativa do Agrupamento”* (Projeto Educativo do AEE⁵, 2013/2017, p. 3). Com efeito, foi através deste que conheci o plano estratégico da ESE, bem como os seus pontos forte e pontos a melhorar.

De seguida, foi analisado o regulamento interno do AEE, e foi através deste que me foi possível conhecer a oferta educativa do agrupamento, o

⁵ Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, (2013/2017).

funcionamento dos órgãos de direção, administração e gestão e das estruturas de coordenação e supervisão e os direitos e deveres dos restantes elementos da comunidade escolar.

Por último, foi o momento de analisar os programas de EF, os projetos curriculares e os critérios de avaliação. Dei início pelos programas de EF, e sabendo que iria lecionar aulas a duas turmas (5º e 12º anos), tive a preocupação de me centrar na análise dos programas de EF do 2º Ciclo e do Ensino Secundário, dado que estes apresentam as modalidades divididas de acordo com os níveis e os ciclos de ensino. Através deste foi mais claro verificar os traços de desenvolvimento e do percurso pessoal do aluno durante os anos de escolaridade, sendo este então um guia de orientação. Quanto aos projetos curriculares, colaboraram para o meu crescimento acerca dos conteúdos programáticos de cada modalidade, que se devem abordar em cada ano letivo, bem como a composição curricular de cada ano dos cursos profissionais. Este foi também um instrumento de grande importância para a escolha das modalidades a lecionar nas duas turmas.

Por fim, foram analisados os critérios de avaliação, onde pude perceber que ponderação se atribuía a cada domínio (Saber Fazer, Saber e Saber Estar) e como se deve proceder e que instrumentos de avaliação devem ser utilizados.

Como refere Bento (2003, p. 7), *“todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino (...) Deve ter em conta o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento”*. Em consequência, o planeamento revela-se como um instrumento indispensável na orientação do ensino. Desta forma, planear além de ser um requisito necessário para o docente, é também um modo de delinear e trabalhar para a concretização de objetivos essenciais para a formação e educação dos alunos. O planeamento constitui a junção das conceções estabelecidas, do sistema de ensino e dos programas da disciplina, com a realização da prática. Ou seja, o entendimento destas componentes é possível por meio da construção dos diversos tipos de planeamento: Planeamento anual (PA), Unidade didática (UD) e plano de aula (PDA).

Assim, no início do ano letivo comecei a construir o PA das turmas que tinha à minha responsabilidade.

4.1.1. Planeamento Anual

O PA é sem dúvida a primeira linha a desenvolver e a definir no início do ano letivo. Inicialmente, foram definidas as modalidades que iriam ser lecionadas ao longo do ano letivo. Assim, no 12º ano a escolha das mesmas foi realizada em conjunto com os meus alunos. Dado que estes eram os elementos que iriam fazer parte de todo o processo de ensino-aprendizagem, reconheci que fazia todo o sentido terem também um voto nesta escolha. Posteriormente a toda esta experiência de leção, continuo com a mesma opinião, pois foi explícito que uma abordagem centrada nos gostos dos alunos traz benefícios, como um maior empenho durante as aulas e a possibilidade do aluno se destacar. Deste modo, dado que teria que lecionar três modalidades coletivas e três modalidades individuais, foram nomeadas o andebol, voleibol e basquetebol como modalidades coletivas e a ginástica, a dança e o badmínton como modalidades individuais. No caso da turma do 5º ano esta escolha já estava definida e deste modo as modalidades a serem lecionadas durante o ano letivo foram a ginástica, atividades rítmicas e expressivas, atletismo, badmínton e luta como modalidades individuais e os jogos pré-desportivos, futebol, voleibol e basquetebol como modalidades coletivas.

Após a definição das modalidades a lecionar ao longo do ano para cada ano de escolaridade, e depois de analisar todos os documentos anteriormente referidos, foi o momento de estruturar então o PA.

Segundo Bento (2003, p. 57), *“os trabalhos de planeamento do professor de Educação Física relacionam a direcção essencial das exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta; são expressão de personalidade do professor, do conhecimento e competência do seu estilo individual de ensinar.”*. Deste modo, o PA é um instrumento que guia a ação do professor ao longo de todo o ano, conciliando os objetivos do ano letivo com base nos objetivos do programa, distribuindo assim as matérias pelas aulas durante o ano letivo.

O PC deu a todas as estudantes estagiárias completa autonomia e liberdade para elaborar o PA. Assim, para a realização deste documento tive de ter em conta o *roulement* de instalações da ESE, para conseguir organizar as modalidades de acordo com os espaços disponíveis (interior ou exterior), e conforme o número de aulas previstas, tendo em conta os feriados e as interrupções letivas.

No final da elaboração deste documento, tinha então um instrumento que me fornecia informações acerca das UD que iriam ser abordadas ao longo do ano letivo, o período em que estas seriam lecionadas e o número de aulas previstas para cada uma delas. Apesar do PA ser desenvolvido antecipadamente, este não tem um carácter definitivo, pois estará sempre sujeito a modificações durante o ano letivo.

Para a elaboração do PA da turma do 5º ano (Anexo 1), as três estudantes estagiárias decidiram juntar-se, e realiza-lo em conjunto. Aqui, tal como no PA do 12º ano, tivemos de ter em conta as mesmas diretrizes anteriormente referidas. Para além disso, foi também considerado o número de aulas que cada estagiária iria lecionar por modalidade, para que não houvessem grandes discrepâncias. Assim, foram escolhidas as três modalidades que cada uma de nós teria de lecionar (uma modalidade por período). A ordem das aulas foi distribuída de acordo com os espaços disponíveis, sendo estes no exterior e no interior. Assim sendo, as aulas de cada modalidade não eram lecionadas todas seguidas, mas sim alternadas, visto que existem modalidades que não poderiam ser lecionadas no exterior, como por exemplo a Ginástica e o Judo. A escolha das modalidades foi unânime, pois tivemos em consideração as preferências de cada estudante estagiária. Consequentemente posso afirmar que o NE primou pela entreaajuda na elaboração deste documento, onde partilhamos experiências, dificuldades, preferências e procuramos garantir o equilíbrio e organização neste trabalho em conjunto.

Efetivamente, tal como refere Bento (2003, p. 67), “*a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objectivos de*

desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.”.

4.1.2. Modelo de Estrutura do Conhecimento

O Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) contempla um pensamento transdisciplinar e procura mostrar como uma matéria é estruturada, deste modo serve como guião para o ensino. Consequentemente, pretende identificar as habilidades e estratégias de uma modalidade analisando-as utilizando técnicas de aquisição de conhecimentos e de representação, com conceitos dispostos segundo uma estrutura hierárquica de conhecimento. Assim, para Vickers (1990) este modelo pretende aliar o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e as estratégias para o ensino.

Segundo a mesma autora, o MEC divide a atividade do professor em 3 fases, que por sua vez se subdividem em oito módulos. A fase da Análise que corresponde aos três primeiros módulos do MEC (Módulo 1 - Análise da Estrutura do Conhecimento; Módulo 2 – Análise das Condições de Aprendizagem/Envolvimento; Módulo 3 – Análise dos Alunos), a fase das Decisões que engloba do módulo 4 ao módulo 7 (Módulo 4 – Determinação da Extensão e Sequência dos Conteúdos; Módulo 5 – Definição de Objetivos; Módulo 6 – Configuração da Avaliação; Módulo 7 – Desenho das Atividades de Aprendizagem/Progressões), e por último a fase de Aplicação que contempla apenas o Módulo 8 – Aplicação em prática. Desta forma o MEC procura analisar em primeira instância as condições de aprendizagem, seguidamente em planear uma sequência dos conteúdos e finalmente a aplicá-lo na prática.

Através da realização dos MEC das várias modalidades, no módulo 1 adquiri conhecimentos relativamente aos conteúdos programáticos das modalidades que lecionei em cada ano de escolaridade (5º e 12º anos), de modo a elaborar um resumo sobre as habilidades motoras, os conhecimentos e as atitudes, para guiar a minha ação. No módulo 2 analisei o envolvimento que influencia o ensino-aprendizagem, como as condições dos espaços de aprendizagem e a gestão de equipamentos disponíveis. Quanto ao módulo 3

foi dedicado à análise e caracterização dos alunos com quem iria atuar, bem como a análise dos seus níveis de desenvolvimento (avaliação diagnóstica). Já no módulo 4 organizei a sequência de conteúdos de cada modalidade, nas diferentes áreas transdisciplinares (Cultura Desportiva, Habilidades Motoras, Conceitos Psicossociais e Fisiologia do Treino e Condição Física). No módulo 5 defini os objetivos essenciais por cada uma das quatro áreas transdisciplinares, tendo em conta as competências do nível de ensino e no módulo 6 foi definido o tipo de avaliação que iria utilizar (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa). Quanto ao módulo 7 estruturei as progressões de ensino de cada modalidade, de forma a alcançar os objetivos anteriormente definidos. Finalmente, no módulo 8 foi introduzida a UD da modalidade em questão, para dar início à aplicação prática dos meus conhecimentos, bem como o desenvolvimento dos planos de aula da modalidade.

No momento da elaboração do MEC, a maior dificuldade que senti foi essencialmente no planeamento das progressões de ensino, constatadas no módulo 7. A minha dificuldade passou por conseguir elaborar as situações de aprendizagem, sem prever como os alunos iriam reagir às mesmas, e a que ritmo estes iriam evoluir. Contudo, compreendi que estas progressões não eram necessariamente definitivas, e deste modo, caso fosse necessário realizar alterações poderia fazê-las.

O MEC foi sem dúvida um modelo que permitiu uma melhor organização e planeamento no processo de ensino-aprendizagem, organizando um conhecimento mais consistente acerca de cada modalidade.

4.1.3. Unidade Didática

“As unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.” (Bento, 2003, p. 75).

Ao longo deste ano letivo elaborei uma UD para cada modalidade que lecionei nas duas turmas. Assim, no quadro da UD eram contempladas as quatro categorias transdisciplinares nas quais se apresentavam os conteúdos

programáticos que tinham por base a estrutura do conhecimento, as condições de aprendizagem e o nível dos alunos. As UD foram sempre construídas depois da realização da avaliação diagnóstica dos alunos, para poder optar por conteúdos de maior ou menor dificuldade, dependendo do nível que os meus alunos se encontrassem.

A extensão de cada UD está relacionada com o volume e a dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003). No início do ano não foi uma tarefa fácil elaborar as primeiras UD, visto que coloquei demasiados conteúdos em relação ao número de aulas que tinha para lecionar, principalmente na UD de Andebol. Isto fez com que em algumas aulas eu tivesse que abordar os conteúdos todos e, em consequência disso, por vezes dava por mim a avançar nos conteúdos sem que os anteriores estivessem consolidados.

“Como era uma aula de 50 minutos em que efetivamente são contabilizados apenas 35 minutos (pois os alunos têm que sair mais cedo 10 minutos, e têm tolerância de 5 minutos para se equiparem), torna-se assim uma aula bastante reduzida para a abordagem intensiva de vários conteúdos. O meu maior erro foi ter colocado demasiados conteúdos de exercitação para uma aula de 50 minutos, pois acabei por não conseguir dar a atenção que pretendia a cada um deles.”

Reflexão dia 03 de novembro de 2016 (Aula 19)

Assim, foi realizado um pequeno reajuste a esta UD, de forma a conseguir promover aos meus alunos um ensino de qualidade, dando mais ênfase aos conteúdos que eram realmente importantes.

Na elaboração das UD seguintes fui mais rigorosa tendo em consideração o número de aulas que tinha para lecionar de cada modalidade e a quantidade de conteúdos propostos a serem lecionados, de modo a proporcionar aos meus alunos aprendizagens mais consistentes, eficazes e focadas nos objetivos que tinha definido para as mesmas. Tal como refere Bento (2003, p. 78), “*o planeamento adequado de unidades temáticas tem de ser algo mais do que a distribuição da matéria pelas diversas aulas, tem de ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino.*”. No planeamento das modalidades seguintes fui em busca de novos conhecimentos, realizando um

estudo mais aprofundado através de livros, onde procurei perceber que conteúdos devia abordar em cada modalidade, dependendo do nível da turma.

Em conclusão, na minha opinião, as UD devem ser bem organizadas, estruturadas e objetivas, tendo em conta o número de aulas que temos disponíveis para a leção das mesmas, mas principalmente devem ser centralizadas nas características e aprendizagens dos estudantes a quem vamos lecionar determinada modalidade.

4.1.4. Plano de Aula

O plano de aula é então o último nível de planeamento, e representa tudo aquilo que coloquei em ação durante o processo de estágio. Tal como refere Bento (2003, p. 101) *“a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da acção do professor”*.

O PDA surge deste modo após a realização da UD, e deve ser organizado de forma a ajustar os conteúdos estabelecidos na UD às necessidades dos nossos alunos. Esta ação deve ser cumprida aula após aula, de modo a existir um desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Este documento é a essência do trabalho diário do professor, no qual ocorre a formação, a educação e o desenvolvimento da personalidade dos educadores e dos educandos, dado que a aula é uma unidade organizativa e pedagógico-didática essencial para o processo de ensino e aprendizagem (Bento, 2003).

O modelo do PDA que eu utilizei durante o estágio profissional foi facultado pelo PC às três estudantes estagiárias no início do ano letivo. Este era constituído por um cabeçalho onde continha as informações gerais da aula (função didática, número da aula, número de alunos, ano e turma, duração e espaço da aula, material necessário, entre outros) seguindo-se o seu objetivo geral, e por último um quadro que estava dividido em três partes, sendo estas: a parte inicial da aula, a parte fundamental e a parte final. A parte inicial dizia respeito às atividades planeadas para a ativação geral dos alunos, consoante a modalidade a ser lecionada e a preparação para a fase seguinte. A parte

fundamental é tida como a parte principal da aula, e deste modo é onde serão realizadas as atividades principais, bem como os seus objetivos e conteúdos fundamentais. E por fim, a parte final da aula, é normalmente dirigida ao retorno à calma dos alunos, assim como o esclarecimento de dúvidas ou questões para as aulas seguintes. Bento (2003, p. 154, 158, 160) refere-se a estas três partes da aula como: a parte inicial da aula *“trata-se pois de despertar a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem e exercitação, de os preparar psicologicamente para assumirem as tarefas da aula, de adaptar funcionalmente o seu organismo às cargas seguintes. (...) É na parte principal que o professor tem a tarefa de realizar os objectivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos da nossa disciplina (...) A parte final é organizada, tanto sob o ponto de vista fisiológico (retorno do organismo à proximidade dos valores iniciais da carga), como para a criação de determinadas condições favoráveis às aulas seguintes de outras disciplinas (quando for o caso).”*.

No PDA, todas estas partes tinham um espaço próprio para colocar os objetivos comportamentais de cada situação de aprendizagem, o seu tempo previsto, as suas componentes críticas e por fim um esquema sobre a mesma. Assim, este documento acaba por ser um esboço detalhado da aula que deve servir como guia para o professor, onde é necessário conter sobretudo a função didática, os objetivos da aula, os conteúdos a desenvolver e as atividades a colocar em prática.

A minha maior dificuldade na elaboração dos PDA era na definição do objetivo geral da aula. Primeiramente era muito reducionista ao definir o objetivo da aula, pois referia apenas as habilidades motoras que ia lecionar. De seguida, após ter sido chamada à atenção pelo PC passei a ser demasiado extensiva no objetivo geral, pois quis colocar tudo aquilo que iria ensinar na aula.

“Os alunos realizam uma corrida de preparação para o corta-mato, de forma a desenvolver a resistência aeróbia. Os alunos realizam o passe e vai, como forma de progredir no jogo, com mudanças de direção e fintas, finalizando em remate em apoio ou em suspensão. Os alunos realizam através do jogo a defesa individual e o controlo do adversário (devendo estar entre o atacante e o objetivo do jogo). Os

alunos realizam a arbitragem do jogo, como forma de desenvolver os seus conhecimentos ao nível das regras do jogo.”

Objetivos da aula do dia 03 de novembro de 2016 (11º Plano de Aula)

Este fator acabou por me dificultar mais tarde no momento da leção, dado que como tinha tantos objetivos acabava por não conseguir dar a respetiva importância a cada um deles. Mais uma vez fui chamada à razão pelo meu PC, e foi aí que percebi que no objetivo geral da aula eu teria de colocar aquilo que era realmente importante para aquela aula, aquilo que eu realmente queria que os meus alunos aprendessem naquela aula, e assim finalmente consegui de uma forma mais correta definir os meus objetivos da aula.

“Os alunos realizam uma ativação geral, de forma a aumentar a resistência aeróbia. Os alunos realizam o passe e vai e a desmarcação, de modo a criar linhas de passe e a finalizar sem oposição. Num jogo reduzido de 2x 1 + 1 apoio, os alunos realizam a defesa individual e o controlo do adversário.”

Objetivos da aula do dia 17 de novembro de 2016 (15º Plano de Aula)

A elaboração dos PDA era sempre concluída antecipadamente, de modo a serem enviados ao PC ou colocados no portefólio de estágio no máximo um dia antes da aula. Este procedimento fez com que eu tivesse tempo para pensar na aula em si e de elaborar um plano cuidado de acordo com o objetivo geral da aula e que fosse o mais adequado possível ao nível dos meus alunos. Caso eu não tivesse definido este método para os meus planos, estes poderiam ter sido realizados “em cima do joelho” o que seria capaz de condicionar a aprendizagem dos meus alunos. Assim, tal como refere Bento (2003, p. 102) *“antes de entrar na aula o professor tem já um projecto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais. Tais são, por exemplo, decisões sobre o objectivo geral e objectivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didáticas, sobre a direcção principal das ideias e procedimentos metodológicos”*.

Na maioria das aulas guiava-me principalmente por aquilo que tinha elaborado no PDA, contudo, estes planos nem sempre eram seguidos à risca,

pois existiram aulas em que senti a necessidade de aumentar a duração prevista de algumas atividades.

“(...) decidi não realizar o último exercício que tinha planeado, pois não iria ter tempo de explicar o exercício e os seus objetivos. Assim, preferi que os meus alunos exercitassem bem o exercício que estava a decorrer (...). Concluindo, na minha opinião, o plano de aula, é um instrumento essencial para a leção das aulas, contudo, durante a leção das mesmas um professor pode ter que seguir um caminho que não seja aquele que estava inicialmente planeado, principalmente se for para o benefício do aluno, no sentido de o ajudar a compreender melhor, ou a ter mais tempo de exercitação, caso este necessite.”

Reflexão dia 19 de Janeiro de 2017 (Aula 44)

Como se pode verificar, os PDA tal como as UD serão sempre suscetíveis a modificações no ato da sua aplicação, e um professor deve ser capaz de se abstrair do mesmo quando verifica que alguma atividade na sua aula não está a correr como o previsto. Assim, algumas questões poderão surgir sobre o que está a correr mal, como por exemplo: “Porquê os alunos não estão a conseguir realizar o exercício?”, ou “Será que ainda necessitam de mais tempo para consolidar este conteúdo?”, só assim é que o professor irá conseguir arranjar soluções para os problemas encontrados na aula. Se este simplesmente decidir avançar com o plano que tinha preparado inicialmente, vai estar a passar por cima dos problemas, não conseguindo solucioná-los.

4.2. Dimensão de Intervenção Pedagógica

4.2.1. Modelos de Ensino

O ensino é entendido como uma ajuda ao indivíduo que pretende aprender algo que considera valioso para a sua formação, para o seu desenvolvimento pessoal e para aumentar as suas oportunidades de compreensão e de intervenção (Mesquita & Graça, 2009).

Segundo os mesmos autores *“a eficácia de ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino e treino do desporto”* (p. 39). Os modelos devem clarificar os objetivos de aprendizagem, perspetivar a natureza das tarefas de aprendizagem, os papéis dos professores e dos alunos, os recursos didáticos

necessários, o envolvimento social e as formas de organização da aula. Deste modo, deve-se conseguir obter um equilíbrio entre os modelos de instrução mais centralizados na direção do professor e os modelos que promovem a autonomia, a descoberta e a iniciativa dos alunos, de forma a desenvolver condições propícias para uma ligação duradoura com a prática desportiva (Mesquita & Graça, 2009).

Ao longo do EP foi influente a utilização de dois modelos instrucionais. O Modelo de Instrução Direta (MID), por ser um modelo em que a abordagem de ensino é mais centrada no professor que determina expressamente as regras e rotinas de gestão e a ação dos alunos. E o Modelo de Educação Desportiva (MED), por ser um modelo definido pela forma de educação lúdica, que procura conceber um ambiente favorável a uma experiência desportiva autêntica, adquirida pela formação de um contexto desportivo significativo para os alunos (Mesquita & Graça, 2006).

Para além destes dois modelos, utilizei também, embora numa menor dimensão aproveitando apenas algumas das suas características, o Modelo de ensino dos jogos para a sua compreensão (TGfU) e o Modelo de competência nos jogos de invasão.

Modelo de Instrução Direta

Segundo Mesquita e Graça (2009, p. 48) “o MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem”. Os mesmos autores referem ainda que o tempo de aula deve ser aproveitado de forma eficaz, traduzindo-se assim num tempo de prática motora elevado, onde os critérios de êxito devem ser privilegiados.

O MID apresenta-se como um modelo em que a explicação e a demonstração da habilidade, suportadas simultaneamente por um conjunto de palavras-chave, destacam-se pela sua capacidade para manter o aluno focado no que é realmente fundamental para a execução eficaz das habilidades. Assim, estes dois processos devem esclarecer o aluno sobre a relevância do

que vai ser aprendido, quais os objetivos a atingir e ainda da organização da prática, particularmente na criação de grupos e na gestão dos espaços, materiais e tempo de prática (Mesquita & Graça, 2009).

Perante estas características optei por aplicar o MID nas modalidades de Ginástica e Andebol. Utilizei principalmente este modelo nestas duas modalidades, por ter sido com estas que iniciei o meu percurso como estudante estagiária, mas também por sentir que este modelo me proporcionava uma maior confiança e segurança para controlar e tomar todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem. Este modelo permitiu que a minha instrução fosse muito mais descritiva, que o tempo de prática motora e o número de repetições fosse mais controlado e deste modo mais intenso e, por último, permitiu que eu conseguisse corrigir os meus alunos ao longo das atividades dando feedbacks regularmente.

A constante supervisão das atividades desenvolvidas pelos alunos leva a que o professor perspetive uma prática gradualmente mais autónoma (Mesquita & Graça, 2009).

“Nesta aula, para colmatar os problemas das aulas anteriores, decidi desenvolver uma aula, novamente com estações, de forma a promover as atividades visadas, mas que os alunos pudessem trabalhar nelas de forma mais autónoma. Esta aula correu muito melhor que as aulas anteriores, os alunos estiveram a maior parte do tempo em atividade motora e a realizar aquilo que era proposto por mim nas diferentes atividades.”

Reflexão dia 08 de novembro de 2016 (Aula 20 e 21)

Este modelo foi numa fase inicial muito importante para mim, pois tornou-se crucial para um melhor controlo da turma e das tarefas propostas. Assim, para além de eu conseguir controlar melhor o tempo das atividades, também tive a oportunidade de orientar os meus alunos através da quantidade de feedbacks de correção, confrontando-os constantemente com palavras-chaves para a melhoria das suas prestações. Contudo, ao longo das minhas aulas, senti que o facto de os alunos trabalharem individualmente para atingirem os seus objetivos fazia com que não desenvolvessem as suas competências

sociais. Foi nesta altura que surgiu a necessidade de implementar outro modelo, nomeadamente o MED.

Modelo de Educação Desportiva

De acordo com Mesquita e Graça (2009, p. 59), Siedentop “*propôs, pela primeira vez, a criação do Sport Education, na procura da contextualização da sua concepção de play education, através da implementação de ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas.*”. Deste modo, o MED tem a necessidade de confirmar um carácter afetivo e social às aprendizagens. Segundo os mesmos autores a grande diferença entre o MED e as restantes abordagens tradicionais é a sua preocupação em atenuar os fatores de exclusão, trabalhando por harmonizar a competição com a inclusão.

Este modelo visa o desenvolvimento do aluno em três eixos basilares que se reveem nos objetivos da EF atual, nomeadamente, tornar o aluno desportivamente competente, culto e entusiasta (Mesquita & Graça, 2006).

O MED integra seis características: a época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante (Mesquita & Graça, 2009). Destas seis características apenas as cinco primeiras foram aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, este modelo não foi aplicado na íntegra, tendo sido necessário proceder a algumas adaptações.

Este modelo foi utilizado ao longo do segundo período nas modalidades de voleibol e dança. As épocas desportivas foram representadas essencialmente pelos períodos de treino e de competições realizadas no decorrer das aulas.

A afiliação fomenta a integração dos alunos em equipas e em consequência o desenvolvimento do sentimento de pertença a um grupo (Mesquita & Graça, 2009). Deste modo, a formação das equipas foi um ponto crucial, inicialmente ao critério dos alunos, sendo que no final foram realizados alguns ajustes para que as três equipas ficassem mais homogêneas. Todas as equipas tinham um nome, uma cor, um capitão, um sub-capitão e uma área própria para treinar.

De acordo com Mesquita e Graça (2009, p. 62), “os grupos normalmente marginalizados (alunos de baixo nível e raparigas) parecem retirar vantagens significativas do MED ao demonstrarem maior gosto pela prática desportiva e pelo desempenho das tarefas que apoiam a competição.”. Foi notório o empenho dos rapazes nas atividades da modalidade de Dança. Inicialmente estavam todos com muito receio, alguns com vergonha dado que não é uma modalidade muito abordada na escola, contudo, no decorrer das aulas constatei uma grande evolução por parte dos meus alunos, sendo que alguns deles até já pareciam gostar das aulas de dança. Este fator deveu-se em grande parte ao facto de estes estarem em constante treino/competição, ou seja, ambicionavam ser sempre os melhores, o que fez com que se empenhassem mais nas aulas. Outro fator muito importante na aplicação do MED foi a entreaajuda dos alunos mais aptos para com os alunos menos aptos na modalidade de voleibol, em que foi evidente a relação de cooperação durante a aprendizagem que acabou por se manifestar numa maior confiança e maior gosto pela prática por parte dos alunos de nível inferior.

O MED, ao contrário das restantes abordagens, propõe que os alunos desempenhem tarefas de ensino e de gestão, normalmente desempenhadas pelo professor, exigindo-lhes um maior comprometimento com o desenvolvimento das atividades (Mesquita & Graça, 2009).

“Na minha opinião, a aplicação do MED nesta turma está trazer-lhes, aos poucos, um sentido de responsabilidade e de autonomia maior do que tinham no início deste ano letivo, o que acaba por ser vantajoso para os indivíduos que se estão a formar.”

Reflexão dia 02 de fevereiro de 2017 (Aula 50)

Ao longo das aulas os alunos assumiam uma variedade de papéis, sendo jogadores, árbitros e estatísticos. O capitão da equipa era sempre o aluno que estava definido desde o início do período, e na sua ausência existia o sub-capitão. Ao capitão competia a tarefa de explicar ao grupo a atividade que iriam realizar, ou seja, no momento da instrução eu chamava apenas os três capitães e instruía a atividade enquanto os restantes colegas continuavam em

exercitação, de seguida os capitães tinham de tomar as suas posições e organizar as situações de aprendizagem que eu tinha proposto.

“Nota-se que os capitães já percebem a dinâmica das aulas, já sabem que eu os vou chamar, para lhes explicar o exercício seguinte, e que posteriormente estes terão de explicar à sua respetiva equipa (...) Em relação ao resto da turma, também já sabem que terão de ir ter com os capitães para ouvir a explicação do exercício, e quem fica de fora também já sabe como tem de apontar os pontos da equipa que está a observar.”

Reflexão dia 02 de fevereiro de 2017 (Aula 50)

Em todas as aulas era entregue, uma ficha de pontuação para cada equipa (Anexo 2), onde eram registados os resultados das atividades realizadas e os resultados dos jogos. O seu preenchimento era efetuado por diferentes alunos, dado que o estatístico não era sempre o mesmo. Nesta ficha era também atribuída pela professora uma pontuação bónus à equipa que durante a aula demonstrasse um maior empenho e fair-play, melhor comportamento e por último que tivesse o maior número de jogadores equipados com a respetiva cor, dado que esta era uma das grandes falhas das equipas. Ao impor que os meus alunos viessem equipados com a respetiva cor da equipa pretendia fomentar uma maior responsabilidade da sua parte.

Na última aula do período estava previsto um momento para anunciar os resultados obtidos e eleger a equipa vencedora com a entrega dos prémios. Primeiramente foi entregue o prémio de participação a todos os alunos, e de seguida anunciei a equipa campeã brindando-a com uma medalha para cada elemento da mesma.



Figura 1 – Medalha



Figura 2 – Equipa azul a festejar a vitória

Em conclusão, apesar do MED ser essencialmente centrado no aluno, o professor não deixa de ser o principal responsável pela eficácia do ensino, e por este motivo a aplicação deste modelo exige uma boa capacidade de gestão e organização (Mesquita & Graça, 2009).

Jogos Desportivos Coletivos

De acordo com Graça (2008, p. 27) os modelos de ensino dos jogos para a sua compreensão e de competência nos jogos de invasão *“rompem com as abordagens mais tradicionais não apenas ao nível dos conteúdos a privilegiar, mas também ao nível dos métodos e estratégias, ao nível da configuração dos papéis e responsabilidades de quem ensina e quem aprende; e ao nível dos contextos e cenários de aprendizagem”*. Ao longo da lecionação das modalidades de andebol, voleibol e basquetebol utilizei apenas algumas características dos modelos acima indicados.

O TGfU apresenta um entendimento em que o desenvolvimento da técnica deve estar presente no ensino da tática, isto é, o aluno através da compreensão tática do jogo, deve saber qual é o seu objetivo e o que realizar para o alcançar (Mesquita & Graça, 2006).

Este modelo privilegia a apresentação de uma forma de jogo adequada à idade e ao nível de experiência dos alunos, e para além disso, dado a complexidade do jogo formal, permite que o regulamento do jogo seja adaptado

através da manipulação de regras, espaço e tempo, de modo a facilitar o entendimento tático e a adaptar a complexidade às habilidades dos alunos. Contudo, as situações de aprendizagens devem ser vistas pelos alunos como formas de jogo credíveis e autênticas (Graça & Mesquita, 2009). No decorrer da minha intervenção acabei por utilizar apenas a característica das formas modificadas de jogo, o que me situou no Modelo de competência nos jogos de invasão.

Como referem Graça e Mesquita (2009) este modelo é orientado pelas ideias do TGfU e do MED, tendo sido criado para permitir que os alunos aprendam a participar com êxito em formas modificadas de jogo, mas também a executar variadas funções de organização da prática desportiva. Cada forma básica de jogo proporciona o contexto para precisar as necessidades de aprendizagem, consolidá-las e aplica-las, facilitando a passagem para uma forma básica de jogo mais complexa. Por outro lado, as formas parciais de jogo permitem que se possa beneficiar a situação de ataque ou de defesa, de modo a superar os desafios que estas colocam.

Ao longo da minha prática beneficiei a exercitação das habilidades através das formas modificadas de jogo. As tarefas eram baseadas no jogo mas condicionavam as possibilidades de decisão do aluno, conduzindo-o a executar o movimento desejado. As formas parciais de jogo foram também muito aplicadas, principalmente em situações de superioridade numérica ofensiva, de modo a facilitar o jogo ao favorecer o ataque. Quanto às ideias desenvolvidas pelo MED, o desempenho de várias funções por parte dos alunos foi sempre um critério nas minhas aulas, principalmente no que diz respeito a árbitros. As três equipas também permaneceram até ao final do ano letivo tendo continuado a festividade e a competição entre as mesmas.

De acordo com Graça (2008) existe uma grande variedade de modelos que auxilia o professor na construção da sua prática. O facto de ter selecionado apenas as características que achei mais importantes para a minha prática, não me deixa expor vantagens ou desvantagens dos modelos referentes aos jogos desportivos coletivos. No entanto, é de enaltecer a mais-valia do TGfU e do modelo de competência nos jogos de invasão por valorizarem o jogo e

darem a oportunidade aos alunos de serem confrontados com experiências desportivas próximas da realidade.

4.2.2. Avaliação

A avaliação é um processo que faz parte do ensino-aprendizagem. Com efeito é essencial que o professor seja capaz de avaliar os seus educandos de uma forma correta, eficaz e justa (Newton & Bowler, 2010).

Rink (1993) refere que a avaliação é o método de recolher informação de forma a ser possível realizar uma apreciação sobre o processo de ensino. Para além disso, a autora refere ainda que a avaliação tem diversos propósitos, designadamente, facultar informação ao docente sobre o nível dos seus alunos mediante os objetivos estabelecidos inicialmente, bem como sobre o nível dos seus alunos com o propósito de os classificar. Posto isto, o professor deve ser capaz de decidir e refletir sobre aquilo que considera melhor para os seus alunos, sendo que este processo advém das informações que este adquire no decorrer da prática, as quais devem ser alvo de uma avaliação permanente (Gonçalves et al., 2010).

O professor deve dar a conhecer aos seus educandos a forma como estes irão ser avaliados, precisando em que condições se encontram relativamente ao que foi estabelecido, os objetivos e as metas. Consequentemente, todo o processo de avaliação deve ser o mais claro possível para o aluno (Fernandes, 2005).

Assim este é, então, um momento de grande valor, dado que ao longo de todo o ano foi necessário haver seriedade e rigor em todas as fases do processo, de modo a possuir significado tanto para o docente como para os educandos. Por este motivo, e pelo facto de ser inexperiente, senti bastante receio em errar, em ser injusta para com os meus alunos, e em não fazer equivaler o desempenho dos meus alunos à realidade, tanto nas progressões de aprendizagem como na classificação atribuída.

Durante o ano avaliei os meus alunos diversas vezes, contudo nada se assemelha à primeira vez que o tive de fazer, nas avaliações diagnósticas de Andebol e Ginástica. A dúvida marcou estas avaliações. Inicialmente não tinha a certeza de como deveria elaborar a grelha de avaliação apropriada à minha

turma, não sabia quantos conteúdos deveria colocar, nem sequer se iria conseguir avaliar todos os alunos e todos os conteúdos que acabei por escolher.

“Relativamente à ficha que eu elaborei para a realização da avaliação diagnóstica dos alunos, não é exatamente uma ficha de fácil preenchimento, no entanto permitiu que eu conseguisse avaliar todos os alunos sem exceção.”

Reflexão dia 04 de outubro de 2016 (Aula 7 e 8)

Apesar de ter conseguido avaliar todos os alunos, a dúvida e a insegurança permaneciam. Para colmatar estes sentimentos, o que me acalmou e me ajudou a planear melhor todos os aspetos da minha avaliação foi, sem dúvida, uma reunião realizada com a PO que me aconselhou a utilizar critérios na minha avaliação. Esta sugestão ajudou-me a ultrapassar este estado de espírito de incertezas, pois através da definição de critérios para cada conteúdo senti-me muito mais confiante em avaliar os meus alunos, pois estava mais segura daquilo que pretendia observar e avaliar.

A avaliação é um processo fulcral, dado ser um aferir da atividade do docente, visto que é o confronto entre os objetivos que são definidos no início do ano ou da UD com os resultados obtidos pelos alunos, ou seja uma avaliação do que foi planeado e do que foi realizado. Deve ocorrer ao longo de todo o ano, permitindo analisar a evolução ou retrocesso no processo de aprendizagem dos alunos, identificando-se três tipos: a Avaliação Diagnóstica (AD), a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa (AS).

Avaliação Diagnóstica

De acordo com Rosado et al. (2002) a avaliação diagnóstica tem como objetivo principal analisar os conhecimentos e as capacidades que o aluno deve ter num determinado momento para ser capaz de iniciar novas aprendizagens. Assim, a partir desta avaliação o professor é capaz de perceber se os alunos possuem as aprendizagens anteriores consolidadas, sendo assim possível adquirir novas aprendizagens, existindo desta forma uma progressão das suas habilidades.

Com efeito, esta avaliação é frequentemente realizada no início de cada UD de modo a analisar o nível dos alunos em relação a determinada modalidade. Através desta avaliação recolhe-se informações de forma a delinear e priorizar os objetivos para cada matéria de ensino, permitindo-lhe intervir no sentido de aperfeiçoar as capacidades dos seus alunos (Gonçalves et al., 2010).

“Quanto à avaliação diagnóstica, em relação aos alunos que eu avaliei no geral estes tinham boas capacidades para a modalidade, tirando uma aluna que tem realmente bastantes dificuldades em praticamente todas as habilidades.”

Reflexão dia 02 de maio de 2017 (Aula 77 e 78)

“A avaliação diagnóstica facilita, então, a ação do professor na medida em que fornece a informação adequada, permitindo tomar decisões necessárias e ajustadas às capacidades dos alunos, promovendo, desta forma, o sucesso educativo do aluno” (Gonçalves et al., 2010, p. 47)

Ao longo do ano letivo realizei esta avaliação através de uma escala de apreciação no sentido de recolher informação acerca do nível de cada aluno a determinados conteúdos. Para uma recolha de informação mais completa e específica utilizei sempre uma ferramenta de avaliação realizada por mim, com os nomes dos alunos e os critérios dos conteúdos a avaliar.

O facto de no início do ano letivo não conhecermos bem os nossos alunos, e não conseguirmos identificar rapidamente a quem pertence este ou aquele nome, torna as avaliações iniciais um pouco difíceis de realizar. Para além disso, o elevado número de conteúdos que defini para as duas primeiras AD também fez com que sentisse alguma dificuldade em observar e avaliar os conteúdos todos. Após chegar à conclusão que a análise de tantos conteúdos não era viável, decidi ser mais cuidadosa na realização das restantes AD, tendo o objetivo de colocar apenas os conteúdos mais importantes para uma melhor avaliação e para no momento, ser possível realizar um registo mais fiável da análise do desempenho dos meus alunos.

A avaliação diagnóstica de cada modalidade acabou por ser essencial para todo o planeamento do processo de ensino-aprendizagem, enquadrada no módulo 3 do MEC, e só após a análise da informação recolhida nesta avaliação

é que seria efetuada a UD de cada modalidade. Quanto ao módulo 3 foi dedicado à análise e caracterização dos alunos com quem iria atuar, bem como a análise dos seus níveis de desenvolvimento (avaliação diagnóstica).

Apesar das dificuldades encontradas ao longo das primeiras AD, encarei este processo como mais uma aprendizagem, visto que esse é também o objetivo deste ano de estágio.

Avaliação Formativa

Numa aula de avaliação as situações de aprendizagem são praticadas pelos alunos num contexto de desempenho máximo e com algumas pressões que a própria avaliação deposita nos mesmos (Rosado et al., 2002). Como tal, para suprimir estes sentimentos devemos observar e analisar o aluno em situações de desempenho normal, em que a sua performance transcreva a sua evolução, para tal é necessário reter algumas informações sobre os alunos durante as aulas.

Os mesmos autores indicam que a avaliação formativa deve ser realizada regularmente, de forma a recolher de uma maneira mais exata as informações que exibem o desempenho e a progressão dos alunos.

No decorrer do estágio, na avaliação formativa utilizei sempre uma avaliação informal. Rink (1993) realça que este tipo de avaliação é frequentemente utilizada para retirar anotações mentais relativamente aos comportamentos, ações e atitudes dos alunos, não tendo por norma o uso de instrumentos de avaliação.

Inicialmente a minha maior inquietação ao lecionar as aulas foi, sem dúvida, a questão da gestão e organização das aulas. Penso que não restava muito tempo para investir numa observação precisa de todos os acontecimentos da aula. Contudo, ao longo das aulas fui desenvolvendo a capacidade de observação e atuação e comecei a ter mais capacidade em examinar o desempenho dos meus alunos, o seu empenho durante as atividades propostas, o seu comportamento e a sua performance em grupo e individualmente.

Importa salientar que é por intermédio destas informações recolhidas que se deve fundamentar, de seguida, a classificação final dos alunos (Aranha, 2004). Na verdade, foi graças a esta avaliação que eu consegui classificar muitos dos meus alunos que não compareceram à avaliação sumativa de determinadas modalidades. Caso não tivesse realizado uma avaliação constante ao longo das aulas poderia ter condicionado a nota dos meus alunos no final da modalidade pois não teria informações suficientes para atribuir uma classificação final.

De acordo com as razões apresentadas anteriormente, a avaliação formativa é então um processo fundamental na atividade do professor. Para além disso, é também essencial uma vez que os professores devem aferir regularmente as metas atingidas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem e atuar de acordo com os resultados observados. Assim como afirma Rink (1993), os processos de avaliação formativa são utilizados para realizar adaptações no processo de ensino-aprendizagem, caso seja necessário. Desta forma, foi através da observação e reflexão frequente a respeito da progressão dos meus alunos e da pertinência dos conteúdos lecionados, que fui adaptando o ritmo e a forma de introdução e exercitação dos conteúdos.

“Nesta aula decidi realizar um exercício mais analítico do serviço por cima, pois até ao momento só tinha realizado em situação de jogo, e alguns alunos estavam a executar certas falhas, que por muito que eu corrigisse, como estavam em situação de jogo, muitas vezes já não eram eles a servir novamente, mas sim a equipa adversária.”

Reflexão dia 23 de fevereiro de 2017 (Aula 59)

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa permite realizar uma comparação entre os resultados obtidos pelos alunos no início da modalidade com os resultados adquiridos no final, possibilitando fazer um resumo do que se passou no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, analisando o grau de sucesso ou insucesso da prestação e atuação do aluno (Aranha, 2004).

Segundo Rosado et al. (2002, p. 27), a AS “*deve ser entendida como uma forma de concretizar um balanço final de um ciclo de ensino*”. Deste modo, esta avaliação afirmou-se como um processo formal de avaliar os meus alunos, visto que ao longo de todas as aulas era realizada uma avaliação contínua dos mesmos, mas de uma forma informal.

Com efeito, a AS foi efetuada no final de cada da UD, tendo como objetivo recolher mais informações para além daquelas que tinha recolhido anteriormente durante as avaliações informais, resultando assim numa melhor apreciação sobre a evolução e as aprendizagens dos meus alunos comparativamente ao início da UD.

O professor deve optar por uma avaliação com referência ao critério, ou seja, conforme os objetivos estabelecidos inicialmente (Rosado et al., 2002). Desta forma, ao longo das minhas avaliações sumativas realizei sempre uma avaliação com referência ao critério, dado que o meu grande objetivo era que os meus alunos alcançassem os objetivos que eu tinha estabelecido no início da UD.

De acordo com Rink (1993) para avaliar nos três domínios de aprendizagem (domínio motor, domínio cognitivo e domínio afetivo), os professores devem delinear objetivos para os mesmos. Assim, para além do domínio motor também tive a necessidade de avaliar os meus alunos nos restantes domínios. Para a avaliação do domínio cognitivo, para além da classificação obtida nos testes escritos (instrumento de avaliação que utilizei ao longo do ano), foi também atribuída uma nota aos conhecimentos demonstrados pelos alunos ao longo das aulas. Estes conhecimentos poderiam ser evidenciados através das respostas que me davam sempre que eram questionados sobre algo da matéria, mas também pela prestação deles na prática ao nível do conhecimento das regras de jogo e de arbitragem. Para o domínio afetivo a avaliação foi feita através do domínio do ser, onde foram ponderados a pontualidade, o respeito, o fair-play, a motivação, a participação, a perseverança e a cooperação demonstrada pelos alunos ao longo das aulas. Finalmente no domínio motor era realizada sempre uma avaliação formal na

qual os alunos eram informados antecipadamente de quando iria ser e quais os conteúdos a serem avaliados.

A avaliação formal é vista pelos alunos como um momento de maior tensão em relação às restantes aulas, principalmente por ter um peso muito importante na classificação final. Consequentemente, o stresse e o nervosismo podem afetar o comportamento dos alunos e levá-los a ter um desempenho inferior ao apresentado nas aulas anteriores (Rosado et al., 2002). Para tentar suprimir estes sentimentos, durante as minhas avaliações sumativas decidi realizar exercícios iguais ou idênticos aos realizados durante a UD para que os alunos se sentissem o mais à vontade possível e associassem a avaliação a uma situação comum da aula.

Para mim, a avaliação sumativa apresentou-se como um processo complexo e de uma enorme responsabilidade, dado que a classificação dos meus alunos dependia da minha avaliação. Atualmente penso e, na verdade, eu não precisava de conhecer tudo no começo da minha atividade como professora, pois é também com os erros que se aprende, e eu estava na escola precisamente para aprender. Como resultado, quando chegou o momento de preparar a última avaliação, recorde-me de ter pensado “esta grelha está tão diferente da que criei no primeiro período. Acredito que desta vez está mais adequada para realizar uma avaliação mais precisa”. Sei, portanto, que a cada avaliação que realize vai ser mais simples e mais natural, pois irei ter mais experiência, uma vez que “a prática leva à perfeição”.

Avaliação Criterial e Normativa

De acordo com Rink (1993) na avaliação criterial o modelo de referência ou de comparação é um critério, ou seja, são pré-estabelecidos critérios e o conhecimento do aluno é avaliado tendo em conta estes critérios constituídos pelos objetivos de ensino, e sem que estes sejam comparados com os outros alunos. Assim, nesta avaliação é preponderante o confronto entre os resultados atingidos com os objetivos designados inicialmente, realizando um balanço generalizado da sua performance numa determinada circunstância, atendendo apenas ao indivíduo.

Por outro lado, a avaliação normativa tem a tendência a comparar os alunos, o que reverte numa avaliação que se guia por regras comuns que delimitam as diferenças entre si. Assim como afirmam Gonçalves et al. (2010, p.43) “a execução das respostas é comparada com as dos restantes colegas, organizando-as hierarquicamente do mais para o menos (apto)”.

Durante todo o ano letivo a avaliação criterial fez parte do meu processo avaliativo. Ao longo deste ano existiram vários momentos de avaliação, nos quais era elaborada uma grelha de avaliação, constituída por critérios estabelecidos com base nos objetivos definidos inicialmente e aos quais os alunos teriam de corresponder. Os alunos tinham o conhecimento de quando estavam a ser avaliados, bem como dos critérios que constituía a grelha, dado que todas as datas dos momentos de avaliação foram comunicadas aos mesmos, através de uma folha e informada presencialmente nas aulas. Deste modo, no decorrer das aulas de avaliação a minha função passava essencialmente pelo preenchimento dessa mesma grelha de avaliação. Em conclusão, sinto que a avaliação criterial teve um grande impacto nas minhas avaliações, pois foi através desta que procurei a justiça e a conformidade das minhas avaliações, de modo a que a análise realizada equivalesse corretamente ao desempenho dos alunos.

4.2.3. Observar e Refletir, o grande suporte da aprendizagem

Está determinado nas Normas Orientadoras⁶ que os estudantes estagiários devem organizar um plano de observação sistemática, o qual deverá ser constituído por um mínimo de 10 observações realizadas a cada colega estagiário que integra o núcleo de estágio, bem como 6 observações realizadas ao PC ou a outro professor da escola cooperante e, posteriormente, refletir sobre essas mesmas observações. Contudo, por opção minha, decidi observar algumas aulas das minhas colegas estagiárias além das que estavam estipuladas para a observação formal.

⁶ Matos, Z. (2016). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

Nas observações formais as três estagiárias tinham por hábito preencher uma grelha de observação referente ao comportamento do aluno, ao comportamento e às interações do professor, às atividades da aula, às rotinas organizativas, bem como às técnicas de instrução e de correção utilizadas pelo professor. Cada observação de aula tinha um objetivo específico, e deste modo no momento da observação apenas alguns pontos referidos anteriormente eram considerados fulcrais.

“A professora decidiu realizar a aula por comando, e deste modo, os alunos estavam empenhados na tarefa, no entanto, também deu origem a que os alunos estivessem mais tempo em espera do que em atividade motora.

A professora organizou o espaço e os alunos de uma forma que permitiu deslocar-se tendo a visão total turma e mantendo a proximidade com todo o grupo.”

Observação dia 28 de outubro de 2016

(Objetivo: Ganhar a confiança e estabelecer o controlo)

Atualmente admito que existe uma grande diferença entre assistir às aulas de forma informal ou de um modo mais formal através de uma grelha. Esta grande diferença reside na forma como encaramos a observação. Nas observações informais tinha por hábito focar-me em todos os aspetos gerais da aula: verificava o posicionamento das minhas colegas estagiárias e a sua colocação de voz durante a instrução, bem como a sua intervenção durante os exercícios, analisava as situações de aprendizagem em relação ao nível dos alunos e quanto tempo estes estavam em empenhamento motor, entre outros. Deste modo, numa observação mais informal como não estamos tão centradas num objetivo em concreto e por vezes acabamos por não identificar situações relevantes. Numa observação o foco da nossa atenção concentra-se num número limitado de ocorrências dado que temos uma grelha para preencher, deste modo temos sempre em atenção aos parâmetros mais importantes. No entanto, também considero que com o passar do tempo a reflexão durante as observações formais começaram a ser menos profundas, dado que comecei a ficar demasiado ligada a este instrumento, chegando mesmo a realizar de forma automatizada alguns pontos desta grelha. Contudo, as reflexões realizadas em reunião de NE solucionavam este problema.

A reflexão deve ser realizada no decorrer da prática real da lecionação dado que esta representa um espaço de integração das competências do professor e como tal, permite adquirir um entendimento concreto do resultado da atividade e assim efetuar as reformulações necessárias para conseguir ultrapassar os problemas detetados (Amaral et al., 1996). Deste modo, durante as reuniões do NE, foi constante a troca de ideias e a discussão sobre as aulas observadas das três estagiárias. Era nestes momentos que refletíamos em conjunto e transmitíamos as nossas opiniões, avaliávamos a nossa prestação em determinada aula ou atividade, refletíamos sobre os exercícios escolhidos inquirindo se teriam sido os mais adequados para ensinar determinado conteúdo, identificávamos as prestações dos alunos, e as suas maiores dificuldades, entre muitas outras situações. Estas reuniões evidenciaram ter um papel fundamental ao longo do estágio, porque ao assumir uma atitude crítica e reflexiva sobre os diversos acontecimentos permitiu-me solucionar problemas e descobrir outras estratégias/soluções que dessem resposta às dificuldades que iam surgindo ao longo das aulas. Bento (2003, p. 190) refere também que *“a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exacta do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino”*.

Tal como referi anteriormente, para além das observações formais fui assistir a algumas aulas das minhas colegas estagiárias como mera espectadora. Estas observações foram igualmente importantes, pois permitiram que eu conseguisse identificar algumas lacunas que as minhas colegas iam apresentando e assim estava mais alerta para em aulas futuras eu não cometer esses mesmos erros. No final destas aulas eu e as minhas colegas tínhamos por hábito ficar a conversar sobre a aula, refletindo sobre os aspetos bons e os menos bons da mesma, de tal forma que mesmo quando não analisávamos recorrendo à grelha de observação, estávamos sempre dispostas a fornecer conselhos e feedbacks umas às outras. Foi através destes diálogos que aprendi muito, pois considero que saber ouvir e aceitar as opiniões e ideias dos outros é uma qualidade importantíssima, e desta forma estava também a

desenvolver o meu conhecimento. Tal como afirma Ferreira (2013, p. 123) *“para mim, partilhar é um verbo construtivo, e estar disponível para observar aulas e falar sobre elas, permite-te aprender com erros sem, na verdade, teres de os cometer. Permite-te de igual forma, contemplar ideias geniais e que não tinhas pensado”*. As críticas construtivas que partilhávamos foram sempre na expectativa do desenvolvimento da nossa aprendizagem, bem como na possibilidade de descobrirmos soluções conjuntas para as dificuldades que foram surgindo na prática.

Neste processo de reflexão quem também teve um papel fundamental foi o PC, na medida em que estava sempre pronto para questionar, colocando-me a refletir ainda mais sobre as minhas escolhas, mas também sempre disposto a conversar comigo no final de cada aula enriquecendo assim a minha análise dado que era uma perspetiva exterior. A reflexão manifesta-se para o estudante estagiário com um papel essencial porque, tal como refere Silva (2009), ter uma atitude reflexiva é indispensável para o desenvolvimento profissional. Um professor reflexivo é aquele que deve ser capaz de se questionar, analisando a sua própria prática de forma crítica e fazendo juízos de valor acerca do seu trabalho e do resultado deste (Amaral et al., 1996).

No meu entender a reflexão tornou-se num elemento imprescindível, uma vez que as perspetivas das colegas estagiárias e do PC acerca de uma determinada situação permitiram-me perceber que nem tudo aquilo que eu considerava ser mais adequado às minhas aulas era o melhor. Sem dúvida que a troca de opiniões e pensamentos nas reuniões de NE foi crucial para reconstruir a minha identidade enquanto professora. As reflexões realizadas no final de cada aula revelaram-se fundamentais, porque permitiram-me descobrir novas estratégias para aperfeiçoar o processo de ensino, reconsiderar outras formas para transmitir o conhecimento de modo mais eficiente aos alunos e idealizar novos exercícios que melhor respondessem às dificuldades encontradas em aulas anteriores.

Em conclusão, ao realizar estas observações das aulas, e por conseguinte as suas reflexões, consegui aperfeiçoar e adquirir mais instrumentos para inovar o meu desempenho no ensino-aprendizagem.

4.2.4. A minha grande dificuldade no Estágio Profissional

Durante a minha prática pedagógica encontrei alguns obstáculos, no entanto, a maioria foram ultrapassados com estratégias por mim definidas ou com sugestões das minhas colegas estagiárias e PC. Contudo um obstáculo foi mais difícil de ultrapassar. A minha maior dificuldade neste contacto com a prática pedagógica centrou-se desde o início na lecionação à turma do 5ºano.

Agora, após o EP estar concluído, sinto que foi uma grande falha da parte das três estagiárias não terem planeado e definido as regras e rotinas a aplicar desde o início do ano à turma partilhada. Na nossa ideia, como cada uma de nós iria lecionar três modalidades em particular pensamos que esta questão não necessitava ser planeada pois cada uma definia as regras e rotinas que pretendia estabelecer. Neste momento reconheço que estas deveriam ter sido definidas em conjunto, para que os alunos assimilassem mais facilmente, e desde cedo, os comportamentos que considerávamos adequados no espaço das aulas de EF. Este simples planeamento na definição das regras e rotinas poderia ter prevenido a ocorrência de alguns comportamentos dos alunos.

Uma rotina é um procedimento que tem em vista desenvolver comportamentos apropriados, sendo que contempla situações que se repetem frequentemente durante uma aula. Já as regras servem para precisar que comportamentos os alunos devem adotar nas variadas situações. Estas podem incluir comportamentos aceitáveis como inaceitáveis de acordo com aquilo que o professor pretende que os alunos cumpram (Siedentop, 2008). Assim, tornou-se muito difícil criar rotinas e regras com os alunos, pois as regras que eu criava podiam não ser as mesmas que as minhas colegas, ou até mesmo a maneira como eu as aplicava podia ser diferente, o que fazia com que não fossem muito claras para os alunos por falta de consistência e de diferentes interpretações, visto que não era algo sistemático ao longo de todas as aulas.

“Uma dificuldade que estou a ter, é o facto de ter colocado logo desde a aula passada regras com os alunos, mas como estes vão tendo aulas com as outras professoras (que não aplicam qualquer regra durante a aula), quando chegam à minha aula, para além de não se lembrarem das regras, nem sempre as cumprem, pois com as outras professoras não existe regras.”

Reflexão dia 11 de novembro de 2016 (Aula 24 e 25)

Segundo Abreu (2000), a criação de regras e rotinas logo no início do ano letivo previne problemas a nível disciplinar dos alunos. Estas regras e rotinas desperta nos alunos um reconhecimento superior em relação aos professores, identificando-os como professores eficazes na gestão da aula (Oliveira & Graça, 2013).

Esta turma começou a apresentar alguns comportamentos de indisciplina em praticamente todas as aulas, como: conversas intempestivas - os alunos conversam em voz alta, perturbando as atividades da aula e/ou a instrução da professora; modificação da atividade - os alunos alteram as atividades propostas pela professora, ainda que possuam capacidades para as executar; e recusa de obediência - os alunos negam ou contestam a ordem da professora de forma verbal e ou gestual (Oliveira & Graça, 2013). Para Siedentop (2008) comportamentos inapropriados são aqueles que perturbam e prejudicam a realização da aula, tal como os anteriormente referidos. Deste modo, as minhas dificuldades passavam por conseguir criar regras/rotinas eficazes e grupos de trabalho ideais para que a turma tivesse um maior aproveitamento.

Visto que os rapazes demonstravam ter mais comportamentos inapropriados do que as raparigas, eu tinha por hábito dividi-los pelos vários grupos de modo a não realizarem tantos comportamentos fora da tarefa.

No primeiro período lecionei uma modalidade coletiva, pelo que a minha maior dificuldade era essencialmente na atitude dos alunos durante os jogos. Ou seja, o que eu pretendia ensinar nos jogos pré-desportivos aos alunos era essencialmente a desmarcação e a defesa individual, contudo para os meus alunos os jogos eram apenas competições lúdicas, pelo que davam mais importância às coisas mais simples do jogo (por exemplo: se um aluno empurrou outro, se não passou a bola a um colega, se a bola saiu fora da linha,

entre outros), e sempre que estas situações aconteciam paravam o jogo para me vir transmitir o acontecimento. Isto era algo intrigante para mim, pois eu queria que estes estivessem mais preocupados com as habilidades que eu queria ensinar, e não tanto com estes pormenores decorrentes do jogo, embora estivesse consciente que estes comportamentos diziam respeito às características da idade dos alunos. As particularidades dos alunos e as circunstâncias espaciais e materiais onde decorrem as aulas, podem ser os agentes de origem de alguns problemas encontrados pelos professores. Assim, quando os alunos assumem comportamentos diferenciados (desinteresse ou entusiasmo) pelos conteúdos que estão a ser abordados, irão também despoletar comportamentos distintos por parte do professor e no próprio ambiente de ensino (Oliveira, 2002).

“durante os jogos que propus aos meus alunos, senti que estes por serem pouco autónomos, mas também por serem crianças que procuram muito a nossa atenção, acabam por dispersar da tarefa em certos momentos, para discutirem uns com os outros, ou para virem fazer “queixinhas” dos colegas. Este é um aspeto que para além de desgastar bastante o professor, também acaba por ser custoso para aqueles alunos que querem aprender mais.”

Reflexão dia 28 de outubro de 2016 (Aula 18 e 19)

Nesse período criei uma regra para tentar minimizar este fator, que era “Quem fizer queixa de um colega, não joga durante um tempo por mim definido”, e assim consegui diminuir significativamente este problema, e nas últimas aulas raramente tinha algum aluno a parar o jogo para me transmitir algo que outro aluno tivesse feito, mas sim mais preocupados em tentar conseguir realizar aquilo que eu solicitava, principalmente a defesa individual.

Para além desta situação, também tinha a questão da formação dos grupos que nem sempre foi fácil gerir. Inicialmente tentava organizar equipas mistas, de modo a dividir os rapazes mais problemáticos da turma. Contudo as raparigas raramente ficavam satisfeitas, ou porque queriam ficar com a sua colega, ou porque não queriam algum rapaz específico na sua equipa, ou porque na equipa contrária tinha algum aluno que não cumpria as regras do jogo e então elas ficavam aborrecidas, e muitas vezes não se esforçavam

durante o jogo. O mesmo se passava com os rapazes quando estavam a perder algum jogo, começavam a ficar desmotivados e a dizer que as suas colegas de equipa não sabiam jogar e que não as queriam no seu grupo. Acabei por dividir a turma em grupos só constituídos por raparigas e outros só rapazes, de modo a minimizar estas situações de desconforto para os alunos e para mim. Após a minha intervenção e agora num momento de reflexão, apesar destes grupos terem resultado muito melhor do que quando tinha equipas mistas, reconheço que esta minha decisão apesar de ter solucionado o problema no momento, pode não ter sido a mais apropriada. Ao invés disso, poderia ter promovido as boas relações e o espírito de grupo e transmitir aos meus alunos que devemos ser capazes de viver em sociedade. Os professores que estabelecem uma comunidade de aprendizagem nas suas aulas e escola, atingem os objetivos humanísticos da EF. Este sentido de comunidade inclui ajudar os outros, a integração num grupo, o sentimento de companheirismo, o desejo de participar, entre outros (Siedentop, 2008). Assim, o meu papel poderia ter passado por desenvolver estes sentimentos e atitudes, ao invés de tomar uma atitude tão extremista de separar os sexos. Siedentop (2008) refere ainda que o professor de EF pode desenvolver este sentido de comunidade comunicando os objetivos dos exercícios aos seus alunos, permitindo a sua participação na tomada de decisões, enaltecendo os êxitos e lançando desafios individuais e coletivos, ou até mesmo através de conversas particulares de modo incluir o aluno no grupo.

No segundo período, a modalidade que lecionei foi Ginástica, ou seja uma modalidade individual, e deste modo os problemas que eu tinha no primeiro período não se manifestaram durante estas aulas. Contudo, outros problemas apareceram, nomeadamente os comportamentos fora da tarefa. Nas minhas aulas frequentemente realizavam um circuito de ginástica, em que os alunos tinham de passar por todas as estações. Normalmente ficava na estação do rolamento atrás engrupado ou na roda, pois era onde os alunos tinham mais dificuldades e por isso precisavam mais de ajuda. Assim, eu ao estar numa estação tinha de estar atenta aos alunos a quem estou a prestar a minha ajuda e, por vezes não prestava atenção às outras estações. Essas minhas

desatenções eram momentos onde os rapazes da turma se portavam pior. Alguns tinham a tendência de sair do circuito e subir os espaldares, ou simplesmente passavam por uma estação mas não realizavam o que era proposto na mesma, entre outros. Estes comportamentos, para além de me desgastarem muito pois tinha de estar sempre a chamar a atenção dos alunos, faziam com que eu tivesse de sair das estações onde os alunos precisavam mais da minha ajuda, para passar pelas restantes de modo a que os alunos se sentissem mais controlados e supervisionados. Isto implicava que muitos alunos estivessem a realizar a roda e o rolamento atrás engrupado de forma incorreta, pois eu não estava lá para os ajudar.

“Esta aula foi marcada essencialmente pelo mau comportamento dos alunos, estes continuam a ter poucas regras e a serem desrespeitosos perante as professoras, mesmo depois de serem chamados a atenção várias vezes.”

Reflexão dia 10 de fevereiro de 2017 (Aula 57 e 58)

Nestas aulas também tentei outra estratégia, que foi a organização por grupos, em que cada grupo estava numa estação, e só saía de lá quando eu mandasse, ou seja, eu apitava e todos rodavam de estação para a direita. No entanto, esta estratégia também não se revelou totalmente eficaz, pois vários alunos ficavam à espera nas filas, e neste tempo de espera realizavam novamente comportamentos fora da tarefa. Segundo Abreu (2000), se minimizarmos o tempo de espera dos alunos bem como o tempo de transição podemos conseguir reduzir os comportamentos inapropriados dos alunos. Considero que nas minhas aulas de ginástica este foi o aspeto onde tive mais dificuldades, pois os alunos durante as estações tinham um grande tempo de espera o que acabava por potenciar o desenvolvimento de comportamentos fora da tarefa. Como professora devo prevenir o aparecimento de comportamentos de indisciplina dos alunos, e não só criar estratégias de intervenção centradas na correção e punição dos alunos (Oliveira & Graça, 2013).

A minha grande dificuldade era conseguir manter o bom comportamento nas aulas de Educação Física da turma do 5ºano, e conseguir manter os meus alunos empenhados e concentrados para que conseguissem ter um maior

aproveitamento e uma maior aprendizagem. De acordo com Oliveira e Graça (2013), a forma de obter uma boa gestão da aula é conseguir observar o que se está a passar em qualquer parte da aula e a qualquer momento da mesma. Contudo, para um professor em início de carreira esta habilidade na gestão não é imediatamente atingível. Deste modo, sinto que as grandes dificuldades que vivenciei ao longo deste percurso derivaram da minha falta de experiência na organização e gestão da aula, e a falta de implementação de regras e rotinas, que acabou por provocar alguns desconfortos durante algumas aulas.

Segundo Oliveira (2002, p. 62), os professores inexperientes preocupam-se essencialmente com os problemas disciplinares da turma. Deste modo, “os comportamentos de disciplina dos alunos e as decisões práticas representam os dois maiores factores que mais influenciam o processo de planeamento. As maiores preocupações situam-se nas decisões sobre as actividades a ensinar, o material disponível, e como gerir e organizar a classe.”.

Sei que para melhorar a leccionação das minhas aulas devo planear corretamente, estrategicamente e antecipadamente cada aula, principalmente no que diz respeito às questões da gestão (de materiais, espaços e comportamentos) e da instrução (organização dos exercícios e aos grupos de trabalho), de forma a prevenir comportamentos fora da tarefa que possam ocorrer durante a aula, dado que “o maior ou menor equilíbrio da ecologia da sala de aula resulta da interacção mais ou menos conseguida dos sistemas de instrução, de gestão e de socialização dos alunos” (Oliveira & Graça 2013, p.27). Esta ideia de planear antecipadamente as aulas, remete também para a conceção do professor reflexivo, que organiza a sua ação através das suas experiências, pensamentos, normas, valores e decisões. E é através destas que “os professores podem modificar o significado e sentido que atribuem à Educação Física, tentando melhorar as aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que criam um clima favorável e que lutam para a prevenção da indisciplina ou para a resolução da mesma quando ela existir” (Oliveira, 2002, p. 57).

4.3. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

4.3.1. O Desporto Escolar, “voleibol a minha grande paixão”

Uma das funções do estudante estagiário é cooperar nas atividades do desporto escolar. No meu ponto de vista o DE é fundamental, na medida em que não se resume meramente a uma competição, mas sim a uma forma de dar a possibilidade a todos os alunos de participarem numa modalidade que gostem, contribuindo para o seu desenvolvimento motor, emocional e social. Tal como refere Azevedo (2012, p.77), no desporto *“está incluída a ética, a moral, a estética, a verdade e a inteligência. No desporto sente-se e vive-se um mundo de emoções, valores, regras, da mesma forma que vivemos na vida social. Daí o valor educativo do desporto e especificamente do desporto na escola quer como atividade letiva ou extralectiva: o desporto é uma escola da vida.”*.

No início do ano foram anunciadas as modalidades do DE para o ano letivo, e à minha escolha tinha então três modalidades, nomeadamente andebol, orientação e voleibol. No meu caso, decidi acompanhar a equipa de iniciadas de voleibol feminino, pois durante vários anos fui jogadora desta modalidade, e por este motivo sinto uma grande paixão pela mesma. Visto que outra colega estagiária também decidiu ficar responsável pela equipa de voleibol, definimos em que dias cada uma dava treino. Apesar do professor responsável pela modalidade ter muito mais experiência que nós as duas juntas, este resolveu dar-nos total liberdade para atuar durante os treinos segundo os nossos conhecimentos. Contudo, esteve sempre presente nos treinos.

Inicialmente tinha receio de ter dificuldades em liderar a equipa e de não ser capaz de fazer com que essa mesma equipa alcançasse resultados que agradassem a todas as atletas que estavam a participar e até mesmo a mim. Na verdade, com apenas três treinos por semana nem sempre era fácil fazer com que as nossas atletas evoluíssem ao ponto que ambicionávamos, especialmente aquelas que mostravam ter mais dificuldades na técnica e na cultura desportiva da modalidade. Algumas atletas não atingiam os seus objetivos, ou então levavam mais tempo para os atingirem, e admito que este

fator possa ter sido desmotivante para algumas delas, no entanto, eram essas mesmas que faltavam regularmente aos treinos, principalmente em períodos de testes e tarefas escolares, ou por outras razões relacionadas com o seu seio familiar. Claramente, esta foi uma das maiores dificuldades confrontadas por mim e pela minha colega de estágio. Esta ausência nos treinos diferenciava as nossas atletas, dado que algumas delas evidenciavam estar mais preparadas, tanto tecnicamente como mentalmente, e esta condição tornava-se visível durante os jogos que se realizavam ao fim de semana. Por este motivo houve algumas atletas que se deixaram arrasar pelas dificuldades e pelo fracasso que foi surgindo e pelas derrotas que foram encarando durante os primeiros jogos.

Perante esta situação, a nossa grande missão enquanto treinadoras desta equipa, era ensinar e preparar as nossas atletas, fazendo com que estas gostassem de praticar esta modalidade, que conseguissem atingir os seus objetivos, superassem os obstáculos e as dificuldades que iam sentindo e, para além disso, incentivá-las a não desistir. A maioria das atletas manteve-se na equipa e com muito trabalho desenvolveram as suas capacidades para conseguirem ultrapassar as suas dificuldades, no entanto, outras foram desistindo pelo caminho. Na minha opinião, a dedicação e o empenho em participar nas atividades do treino e nas idas aos jogos deve partir sempre das nossas atletas, no entanto, a orientação e o encorajamento em permanecer nesta luta, deve ser um papel dos professores de EF que estão responsáveis pela equipa, pois nem tudo é “um mar de rosas”. No entanto, as atletas começaram a evoluir e finalmente conseguiram alcançar o sucesso, começando a ganhar confiança e saindo vitoriosas nas competições.

Como professora responsável pela equipa, uma das minhas funções durante os jogos era verificar todas as inscrições, preparar os boletins de jogo (no caso do jogo ser em casa), nomear as atletas que iriam jogar em cada set e orientar o aquecimento antes dos jogos. No caso de estes se realizarem em casa do adversário, tinha também que solicitar ao professor responsável pela modalidade os lanches e águas para levar, bem como o transporte. Ao longo de toda esta temporada, acompanhei as minhas atletas em praticamente todos os jogos, ausentando-me por motivos de indisponibilidade apenas a dois dos

dez jogos realizados, contudo em todos os que compareci, vibrei junto das minhas atletas, deixando-me levar pelo espírito de grupo, competitividade e festividade que se vive num momento de competição. Deste modo, todos os presentes (atletas, treinadoras e adeptos) vibravam a cada ponto conquistado sempre na ânsia de vencer mais uma competição.

Infelizmente, para o ano que vem já não estarei a lecionar na ESE, pelo que não poderei acompanhar as minhas atletas do DE. No entanto, sei que com muito trabalho e com segurança nas aptidões que cada uma possui, a equipa conseguirá atingir ainda melhores resultados. Para mim, acompanhar esta equipa foi uma experiência muito agradável e muito enriquecedora, pois o modo entusiasta como que estas atletas encararam a modalidade, juntamente com todas as vivências (treinos, viagens jogos, convívios, almoços, vitórias e derrotas), fizeram deste ano, um ano cheio de conhecimentos adquiridos e de uma evolução enorme por ambas as partes.



Figura 3 – Equipa de Voleibol Feminina do Desporto Escolar

Para além dos treinos e dos jogos, através do DE tive a oportunidade de acompanhar vários atletas nos encontros de Gira-Volei nas fases regional e nacional, realizados em Gondomar e Castelo de Vide respetivamente. Nestes encontros, a minha grande responsabilidade passou por inscrever todos os atletas apurados para estas duas fases, no qual os escalões infantis para além

da ficha de inscrição, tinham de entregar um pedido de autorização aos seus Encarregados de Educação (EE) e devolver-ma devidamente assinada. Nas fichas de inscrições também tinha a responsabilidade de selecionar o nível (Nível 1 ou 2) em que os atletas iriam participar, sendo que o nível 1 é para os atletas que realizam apenas passe (inclusive o serviço em passe) e o nível 2 é para aqueles que realizam todos os gestos técnicos da modalidade. No dia dos encontros estiveram presentes três professores, nomeadamente, eu, o professor responsável pela equipa de voleibol de juvenis masculinos e o professor responsável pela equipa de voleibol de juvenis femininos. Assim, decidimos repartir o número de duplas presentes entre os três, ficando ao meu encargo acompanhar as duplas femininas e masculinas do escalão infantil e iniciados.



Figura 4 – Gira-Volei fase Nacional

A experiência no desporto escolar foi essencial para conseguir desenvolver as competências das minhas atletas, mas também foi fundamental para o meu desenvolvimento e enriquecimento enquanto professora, pois deu-me a possibilidade de passar pela experiência de acompanhar uma equipa de voleibol, mas também a oportunidade de participar em dois eventos ligados ao voleibol, mas praticados num contexto completamente distinto dado que eram

competições realizadas ao ar livre e em duplas. Estes dois eventos permitiram que eu adquirisse novos conhecimentos para a minha formação profissional futura, acerca da organização de um evento desta dimensão e de tudo o que lhe é inerente. Estando envolvida na inscrição dos alunos, na angariação de dinheiro para pagar o transporte, na distribuição dos alunos por quartos no hotel, no cumprimento dos horários de cada fase do dia, na distribuição dos alunos pelos vários campos, no acompanhamento e apoio durante os jogos, entre outras funções, fez com que tivesse uma perceção muito mais realista de todo o trabalho que está por “detrás dos bastidores” de um evento desta dimensão.

4.3.2. Reuniões de Conselho de Turma

Ao longo deste ano de estágio tive a oportunidade de participar nas reuniões de conselho de turma das duas turmas a quem lecionei.

A primeira reunião, tanto do 5º ano como do 12º ano, teve como objetivo principal discutir alguns assuntos que estavam relacionados com as turmas, como o reconhecimento geral das turmas, o número de elementos de cada uma delas bem como algumas datas previstas para visitas de estudo. Foi através desta reunião que fiquei a conhecer melhor os meus alunos, mas também algumas questões de organização relativas às turmas que teria à minha responsabilidade.

“De seguida foram abordados alguns assuntos referentes à organização das aulas e ao comportamento de alguns alunos. Foram também apresentados os agregados familiares de cada aluno, sendo que a maioria dos alunos vivem com os dois pais, com a exceção de uma aluna que vive com os avós. Para além disso, temos outra aluna que perdeu o pai recentemente, e deste modo, foi-nos alertado para andarmos atentos a alguma alteração de comportamento por parte desta aluna.”

1ª Reunião do Conselho de Turma do 5º ano (07 de outubro de 2016)

Esta reunião mostrou ser bastante importante pois para além de me ter dado a oportunidade de conhecer os restantes elementos do conselho de turma, deu-me também a possibilidade de conhecer melhor os meus alunos e

os possíveis problemas que estes ou a turma num coletivo pudessem apresentar.

Nas reuniões seguintes, o objetivo principal das mesmas era essencialmente discutir sobre a avaliação final de cada período. Assim sendo, a diretora de turma ditava a notas que tinham sido antecipadamente lançadas na pauta por cada professor e a secretária preenchia os registos de cada aluno onde continha uma descrição sobre como este se comportava nas aulas e o que deveria fazer para melhorar a sua prestação. Estes registos eram feitos chegar aos EE através da diretora de turma.

As reuniões de final de período do 12º ano deram-me a entender que ao longo dos períodos os professores tendem a ser mais flexíveis com as classificações. Na última reunião a diretora de turma do 12º ano continha um documento com todas as notas dos anos anteriores, para que os resultados finais de cada aluno, em cada disciplina, fossem analisados ao pormenor.

Foi notório que não era a primeira vez que a diretora de turma do 12º ano estava a assumir este cargo. Esta tinha uma grande envolvimento com os alunos, dado que a sua função assim o exigia visto ser o grande elo de ligação com os EE. Ao contrário da diretora de turma do 5º ano, que notava-se que ainda não tinha tido grande contacto com esta função, pois a sua postura na resolução dos problemas bem como na organização das reuniões de conselho de turma não era de todo confortável.

Esta participação nas reuniões foi fundamental para adicionar ainda mais conhecimentos à minha prática. Aqui aprendi que o conselho de turma é indispensável, pois as notas atribuídas a uma disciplina pelo professor responsável são apenas propostas de classificação que podem ser modificadas pelo conselho de turma, se assim se justificar, mas também por todas as opiniões discutidas acerca dos alunos, dos seus comportamentos, da disposição das aulas teóricas, entre outros assuntos pertinentes. Estas reuniões ajudaram-me também a ganhar mais confiança para falar com os restantes professores das duas turmas, melhorando, assim, a minha relação com a comunidade escolar.

4.3.3. O Corta-Mato

Ao vigésimo segundo dia do mês de novembro do ano 2016, reuniu-se o Departamento de Educação Física do AEE. Esta reunião teve como objetivo principal discutir alguns assuntos que estavam relacionados com a disciplina de EF e deste modo, debater sobre o corta-mato escolar da ESE. Assim, foram definidos quais os postos que cada professor ficaria responsável no decorrer da prova, para que todas as tarefas ficassem consumadas. Mais ainda os professores foram alertados para começarem a inscrever os seus alunos na prova, de modo a reunir o máximo de alunos possível neste evento desportivo, visto que era da responsabilidade de todos os professores de EF a divulgação do evento na escola através da afixação de cartazes mas também com a informação direta aos alunos.

A minha turma do 12ºano como não tinha nenhum aluno interessado em participar na prova, ficou responsável, juntamente com outra turma, por ajudar na organização da prova, com a função de fiscais durante todo o percurso. Estes tinham de garantir que todos os participantes cumpriam com a realização do percurso, registar o número do dorsal dos participantes que desistissem da prova, ou que cometessem alguma irregularidade, e fazer chegar essa informação ao secretariado de resultados e, por último, retificar as fitas separadoras que pudessem eventualmente rebentar ao longo do percurso.

O evento decorreu no dia 14 de dezembro de 2016, e bem antes da prova dar início, os professores já começavam a colaborar nas suas tarefas. Assim, as funções que estiveram à minha responsabilidade foram essencialmente: ajudar na recolha dos dorsais e alfinetes e na entrega da t-shirt e do chapéu; apoiar os alunos que terminavam a prova com dificuldades físicas; preparar e distribuir os lanches e os prémios de participação aos alunos; e entregar os equipamentos que os alunos não levaram na prova (valores, casacos, entre outros).

A prova teve início às 09h30, com o escalão infantis A – feminino, e durou até às 12h00, tendo participado todos os escalões de cada sexo. Durante a prova houve um pequeno período de tempo em que começou a chover, no

entanto, esta particularidade não afetou a prova e por este motivo não existiu nenhuma paragem ao longo da mesma.

O facto de eu não ter possuído uma intervenção direta na organização desta atividade, a minha aprendizagem para um evento futuro ficou aquém do esperado.

Este evento teve como principais objetivos desenvolver o convívio da comunidade escolar, mas também o gosto pela modalidade e pela prática desportiva e o fair-play. Em relação à festividade deste evento, considero que esta podia ter sido aprimorada, por exemplo com música ambiente na zona de chegada dos atletas e pódio.

Por fim, os seis primeiros classificados de cada escalão representariam a escola no corta-mato distrital, no parque da cidade de Matosinhos, que se realizou no mês de Fevereiro.

O corta-mato distrital foi realizado a dia 9 de Fevereiro, no parque da cidade de Matosinhos e juntou mais de cinco mil alunos do distrito do Porto. A minha função neste evento foi essencialmente acompanhar 3 alunos da ESE (2 rapazes e 1 rapariga) dos escalões iniciados e juvenil. Assim, era pretendido que eu realizasse um breve aquecimento com os meus atletas antes destes participarem na prova, e levá-los ao ponto de partida do percurso no momento em que iria começar as suas provas. Os restantes atletas foram repartidos pelos restantes professores estagiários.

Esta atividade proporcionou o encontro dos vários estagiários das diversas escolas cooperantes do distrito do Porto, o que facultou a troca de experiências e ideias com os mesmos.

Este evento permitiu que eu identificasse algumas linhas que orientam a organização e gestão do mesmo. Mas também possibilitou o contacto com alunos que não fazem parte das minhas turmas.



Figura 5 - Professores Estagiários no final do corta-mato distrital

4.3.4. Torneio de Duplas de Voleibol (Gira-Vólei)

O torneio de duplas de voleibol (Gira-Vólei) foi a primeira atividade organizada pelos dois núcleos de estágio da ESE. Este ocorreu no dia 3 de Abril de 2017, no entanto, os dois núcleos começaram desde cedo a tratar da organização e a pensar nas formas de divulgação do torneio à comunidade escolar.

O primeiro passo foi realizar uma reunião com o Professor Cassiano Seixas, responsável pelo Núcleo de Desporto Escolar de Voleibol da ESE, a qual se realizou no dia 17 fevereiro às 14.30h. Esta reunião serviu para o Professor nos falar acerca dos torneios que ele tinha organizado nos anos anteriores e como este tem organizado e divulgado os mesmos.

De seguida, foi elaborado um cartaz atrativo e de fácil leitura (Anexo 3), de modo a conseguir mobilizar o maior número de alunos a participar no torneio. No momento de afixar os cartazes, foi também afixado junto destes o regulamento do torneio, para que todos os alunos tivessem o conhecimento das regras e dos procedimentos do evento.

O passo seguinte foi elaborar as fichas de inscrição para que todos os professores pudessem inscrever os seus alunos nas duplas dos diferentes escalões. Assim, estas foram deixadas no gabinete dos professores de Educação Física, para que todos tivessem acesso às mesmas, e sempre que possível um de nós ia insistindo com os professores para não se esquecerem de inscrever os seus alunos. A inscrição dos alunos teria de ser realizada até

dia 25 de Março, para posteriormente podermos tratar dos quadros competitivos.

Seguidamente, começamos por tratar com a Associação de Voleibol do Porto o dia para a montagem dos campos, e a parceria para possibilidade de fornecer bolas, t-shirts e medalhas. O dia da montagem dos campos ficou marcado para 31 de Março, sendo que os estagiários ajudaram na montagem dos mesmos. Quanto às t-shirts, dado o número de participantes a associação disse que não tinha a capacidade de obter tantas t-shirts e deste modo decidimos não entregar t-shirts a nenhum escalão. Foram conseguidas medalhas para todos os primeiros lugares de cada escalão, e foram adquiridas também 12 bolas, 1 para cada campo de jogo.

Uma semana antes das inscrições terminarem, os dois núcleos de estágio reuniram-se para falar acerca dos últimos pormenores do torneio, e para verificar em que ponto da situação estavam as inscrições. Assim, verificamos que os escalões infantil feminino e infantil masculino, não tinham uma única inscrição. Foi então depois de uma conversa entre todos que se estava a colocar a hipótese de se eliminar este escalão. Contudo, eu fui uma das pessoas que não concordou com esta hipótese, alegando, que tínhamos de conseguir participantes para este escalão, tentando convencer os professores do ensino básico a inscrever os seus alunos, e até nós mesmos a inscrever os nossos alunos das turmas do 5ºano, sobretudo porque eu senti que este escalão tem de ser incentivado a participar pelos mais velhos (professores), ao contrário do escalão de iniciados e escalão único em que os alunos que desejam participar, inscrevem-se sem que seja preciso encorajar os mesmos. Quando as inscrições findaram, ficamos todos muito contentes com o número de inscrições de todos os escalões, mas principalmente porque conseguimos ter 7 duplas no escalão infantil feminino, e 9 duplas no escalão infantil masculino, perfazendo 32 alunos só neste escalão. Juntando todos os escalões, tivemos um total de 199 alunos inscritos.

Deste modo, demos início ao passo seguinte, nomeadamente a organização dos quadros competitivos (Anexo 4), juntamente com os horários dos jogos. Foi através de um programa de internet que fizemos a distribuição

dos jogos, sendo que no escalão de iniciados e escalão único foram organizados mais do que um grupo de competição, visto que o número de participantes era mais elevado. O escalão dos infantis como tinha apenas um grupo de competição, foi realizada uma competição de todos contra todos e de seguida as meias-finais com as quatro melhores duplas e por último a final. Os escalões que tinham mais do que um grupo de competição, foi realizado também todos contra todos dentro do mesmo grupo, e de seguida, só se classificava para a parte da tarde, os dois primeiros lugares de cada grupo, para assim disputarem novamente todos contra todos, de seguida a meia-final e por último a final, e assim encontrar as duas duplas vencedoras (feminino e masculino) de cada escalão.

Dia 31 de Março, foi então o dia de montagem dos campos. Assim, a associação de Voleibol do Porto foi presencialmente à escola, para nos fornecer as redes e os marcadores de pontos, bem como para nos ajudar na montagem dos campos. Por último, e já sem a ajuda da associação de Voleibol do Porto, tivemos de proceder à marcação dos campos, estas foram feitas com giz nos campos exteriores, e com fita adesiva nos campos interiores. Neste dia, foi também exposto através de um documento quais as equipas de cada escalão que iam participar no torneio, onde continha o nome da equipa e à frente deste o nome dos respetivos atletas.

Depois de tudo isto ultimamos os pormenores para o dia do torneio, o material que seria necessário trazer/requisitar para o dia (molas, canetas, megafone/microfone e colunas) e o que seria necessário fazer antes de se iniciar os jogos (criar uma playlist para colocar música durante o evento, montar a mascote do Gira-Vólei e colocar 3 mesas no campo exterior e interior).

O dia do Torneio

O dia começou bem cedo, chegamos à escola por volta das 07:30h, apesar da apresentação do torneio ter início às 09:00h. Começamos por montar todo o equipamento que era necessário para a realização do evento (colocamos as mesas nos devidos campos, montamos a mascote do Gira-Vólei, montamos as colunas para a apresentação do evento e colocamos todos os quadros competitivos nos respetivos campos de modo a que todos os

alunos pudessem consultar para verificar a que horas iriam jogar). Por último, foram definidas as funções que cada um iria desempenhar ao longo do torneio, sendo que era necessário uma pessoa responsável pela mesa de som e secretariado/resultados da competição, uma pessoa responsável pela sessão fotográfica e pelo menos duas pessoas responsáveis pelos campos onde iriam jogar os infantis masculinos e femininos, dado que são alunos muito novos era necessário existir alguém responsável por eles e pela sua organização durante o torneio. Os outros dois estagiários ficariam responsáveis por garantir que as regras se faziam cumprir e que os jogos respeitavam o regulamento do torneio

Depois de ser realizada a apresentação do torneio, os alunos tiveram que se dirigir à sala onde estava a mascote, para registar a sua presença, para posteriormente utilizarmos essa informação para a justificação de faltas dos alunos. Assim, contámos com um atraso de apenas 20 minutos da hora definida para o início dos jogos (9:30h).

Durante os jogos da parte da manhã, eu tive à minha responsabilidade os campos 3 e 4, os quais eram destinados para o escalão infantil feminino. Aqui, para além de ao fim de cada jogo registar a pontuação dos mesmos, tinha que organizar os campos, comunicando quem ia jogar e arbitrar de seguida, e o campo respetivo. Para além disso, visto que eram alunas muito novinhas, tinha de estar sempre atenta às equipas para verificar se estavam a realizar a arbitragem da forma correta, e até mesmo organizar um tempo específico para quem estava de fora poder comer e beber água se assim o pretendesse.

No final da manhã, como esperado finalizaram as competições para os infantis masculinos e femininos, e deste modo foi logo entregue um diploma a cada atleta, e por último as medalhas aos primeiros lugares de cada sexo. Da parte da tarde deu-se início à competição dos restantes escalões que como foi referido anteriormente, apenas foram nomeados as duas primeiras duplas de cada grupo competitivo de cada escalão.

De um modo geral, os jogos correram bem, sem grandes adversidades, o que permitiu concluir o torneio com sucesso. No final dos mesmos deu-se então a entrega das medalhas aos primeiros lugares de cada escalão,

juntamente com uma fotografia para eternizar o momento. Foi também entregue um diploma a todos os atletas presentes.

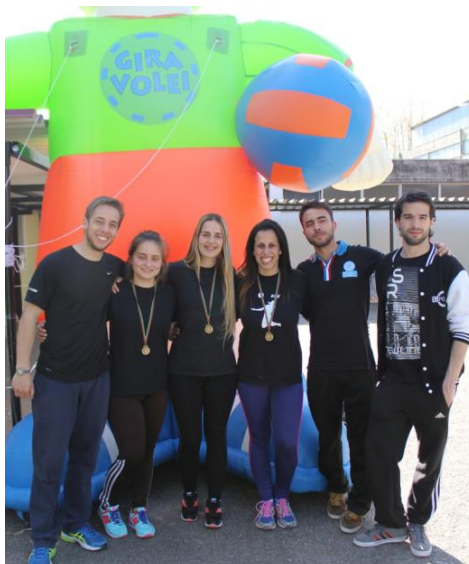


Figura 6 – Professores Estagiários no final do torneio

Finalmente o torneio tinha terminado, no entanto ainda existiam algumas tarefas para concluir. Começamos pela desmontagem dos campos, de modo a que quando a Associação de Voleibol do Porto chegasse à escola fosse só carregar os equipamentos para a carrinha.

O passo seguinte foi realizar um documento onde constava a presenças dos alunos para justificar as faltas dos mesmos. Posteriormente foi realizado outro documento para enviar ao Professor Cassiano Seixas, o qual continha o apuramento dos três primeiros lugares de cada escalão para o Torneio Regional de Gira-Vólei a disputar no dia 20 de Maio de 2017 em Gondomar. Por último, foi enviada uma carta de agradecimento à Associação de Voleibol do Porto por todo o apoio e disponibilidade ministrados, juntamente com as fotografias registadas durante todo o torneio.

Quanto ao evento em si, e à comunidade envolvida, sou sincera pois imaginava que os professores de Educação Física fossem participar mais neste evento, nem que fosse para acompanhar os seus alunos, dado que num evento deste género, se mobiliza uma grande parte da comunidade escolar, onde os

alunos colaboram de forma autónoma em prol do desporto, e deste modo os professores de educação física deveriam ser os primeiros a apoiar este evento.

No entanto, fiquei bastante contente pela adesão dos alunos (cerca de 200 participantes), mas também pelos alunos que vieram assistir aos jogos dos seus colegas, e ao apoio e festividade que se fez sentir entre os mesmos, com bastante competitividade, mas sempre com respeito uns pelos outros, o que me deixou bastante feliz.

Sendo este o primeiro evento que organizei juntamente com os meus colegas estagiários, considero que o balanço geral foi bastante positivo. Claramente existiram falhas ao longo do torneio, contudo, foram sendo suprimidas, não havendo grandes contratemplos. Uma destas falhas foi o facto de termos colocado os alunos do 7º ano no escalão acima, o que fez com que estes jogassem contra alunos mais velhos, e claramente para redimir esta situação no final dos jogos apuramos os 3 melhores classificados do 7º ano para participarem no Torneio Regional de Gira-Vólei. Apesar da organização ter sido na sua maioria positiva, visto que o objetivo final do evento (juntar grande parte da comunidade escolar, criando um dia dedicado ao desporto) foi alcançado, sinto que a colaboração, e organização interna, foi aquém do que era esperado. Apesar de ser um evento que tinha bastantes tarefas para todos realizarem, era mais eficaz se fosse um grupo mais pequeno a organizá-lo. Na verdade, é que existiam tarefas suficientes para todos, contudo nem todos os estagiários trabalharam de igual forma, antes e durante o torneio. Para além disso, houve algumas desavenças entre o grupo de estagiários, pois alguns elementos não queriam ficar responsáveis por algumas tarefas durante o torneio, e deste modo acabaram por ficar insatisfeitos. Por esta razão, sinto que se fosse um núcleo mais pequeno a realizar este evento, não iriam existir tantos conflitos desta origem, contudo, estas situações não transpareceram para quem estava de fora a observar. No geral foram cumpridos todos os pontos de trabalho que tínhamos planeado realizar, e no final todos os alunos se divertiram, conviveram, competiram e festejaram, numa relação estritamente desportiva.

4.3.5. Jogo de Futebol, “Os nossos queridos 12º anos”

Esta atividade surgiu pelo facto de nem eu nem a estudante estagiária Diana, termos planeado lecionar Futebol durante este ano letivo às nossas queridas turmas do 12º ano. Assim, decidimos que devíamos organizar um jogo entre as duas turmas, e deste modo, proporcionar aos nossos alunos uma atividade em que estes pudessem participar e mostrar as suas qualidades.

A atividade foi realizada no dia 28 de Abril de 2017, pelas 13h no pavilhão desportivo da Escola Secundária de Ermesinde.

Quando convidamos os nossos alunos para participar nesta atividade, os rapazes da minha turma demonstraram-se logo muito motivados e com vontade de participar, contudo os alunos da outra estudante estagiária nem tanto. Por consequência quando chegamos ao pavilhão estavam presentes 5 alunos da minha turma (como combinado) e apenas 3 alunos da turma da outra professora. Deste modo, e para se poder realizar na mesma o jogo em campo inteiro 5x5, as professoras estagiárias decidiram jogar para completar a equipa que estava com 2 elementos em falta. Os alunos demonstraram estar muito entusiasmados e ansiosos pelo início do jogo, e deste modo foram rapidamente equipar-se aos balneários.

O jogo teve início às 13h15, e teve uma duração de 1h, sendo que ao fim de 25 minutos de jogo houve uma paragem de 10 minutos para beber água e descansar. No final do jogo, o marcador de pontos evidenciava 14-7 para os alunos do meu 12º ano. Contudo, o resultado do jogo não foi a ponto essencial da atividade, mas sim a possibilidade dos alunos terem a oportunidade de participarem numa competição da modalidade que desejavam praticar durante o presente ano letivo, mas que este ano não tiveram essa possibilidade. Assim, esta atividade, promoveu a oportunidade de estes vivenciarem a natureza do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolver ainda mais o gosto pela modalidade.



Figura 7 – Final do Jogo de Futebol

4.3.6. Aula de Zumba “O dia Z”

A ideia para a realização deste evento surgiu durante o 2º período, quando um professor de EF da ESE, soube que eu dançava Hiphop e que estava a lecionar dança aos meus alunos do 12º ano. Assim, durante uma conversa com o mesmo, este encorajou-me a realizar um evento de dança para os professores da ESE. Com efeito, e dado que a minha colega estagiária Diana também estava a lecionar a modalidade de dança aos alunos dela, decidi convidá-la para esta aventura e juntar os dois repertórios de coreografias para a realização de uma aula de Zumba.

Visto que ao longo do 2º período tivemos muitos trabalhos para finalizar, decidimos realizar o evento no 3º período, para que também tivéssemos tempo de escolher as coreografias e ensaiá-las de forma intensiva.

Assim, no início do 3º período começamos logo a ponderar em que dia iríamos realizar o evento, e que músicas iríamos apresentar. Em conversa, decidimos alargar o evento para os funcionários da escola, de forma a promover um evento que mobilizasse mais elementos da comunidade escolar. Posto isto foi elaborado um cartaz atrativo (Anexo 5), que depois da autorização do diretor da ESE foi exposto na sala dos professores e no gabinete de EF em formato A2, e distribuído pelos funcionários e professores que encontrávamos pelos corredores em formato A5.

O evento foi então realizado no dia 7 de junho de 2017. Ao aproximar-se a data do evento, tanto eu como a minha colega não estávamos com esperança que aparecessem muitas pessoas, pois a verdade é que a comunidade em geral não está habituada a realizar exercício físico, e depois de um dia de trabalho procura ir para casa descansar. Enquanto distribuíamos os cartazes pessoalmente, e convidávamos os professores/funcionários, ouvíamos as mais diversas desculpas para não participarem no evento. Contudo, tanto eu, como a minha colega ficamos surpreendidas pelo número de pessoas que apareceu no evento. Apesar de não serem muitas, nós estávamos à espera de bem menos.

Foram oito os “resistentes” que realizaram a aula do início ao fim, do qual constava professores, funcionários e até alunos. No entanto, no início do evento contamos com cerca de 20 elementos, que ao longo da aula foram diminuindo, visto que alguns dos presentes tinham que comparecer em reuniões e treinos da ESE. No final da aula, foi tirada uma fotografia ao grupo presente.



Figura 8 – Aula de Zumba

O evento correu tal como planeado, uma vez que conseguimos mobilizar algumas pessoas da comunidade escolar para a prática de exercício físico, num evento cheio de diversão e energia. Para além dos professores e

funcionários, conseguimos também chamar à atenção de alguns alunos presentes na escola, estimulando a vontade dos mesmos a participar.

Neste evento fiquei bastante desiludida particularmente com a falta de participação de outros elementos de estágio. Para além de considerar que como estudantes estagiários devemos ser os primeiros a querer realizar um evento deste género e a promover e convencer a restante comunidade escolar a participar.

Por fim, fiquei muito feliz pela forma como eu e a estagiária Diana trabalhamos. Foi um compromisso intenso, com muitos treinos, em que elaboramos algumas coreografias juntas e apesar de termos ideias diferentes conseguimos sempre chegar a um consenso, pensando no que seria mais adequado para as duas. Foi um trabalho árduo, mas no final foi bastante compensador, pois para além de fortalecer a nossa relação, foi muito agradável ouvir os participantes dizerem “Estiveram muito bem as duas!” ou “Se fizessem isto mais vezes, eu vinha sempre!”.

4.3.7. Visita de estudo ao mundo das aventuras

Esta visita de estudo, decorreu no dia 14 de junho de 2017, numa Quinta em Penafiel, sendo organizada pelo professor de Educação Moral e Religiosa para os alunos do 6º ano. Esta atividade tratou-se de uma visita de estudo com o objetivo de proporcionar aos alunos o contacto direto com a natureza, permitindo momentos de aventura e convívio entre todos. Esta contou com cerca de 51 alunos de seis turmas distintas.

O dia começou bem cedo, visto que a primeira atividade tinha início às 09h00, assim, foi necessário marcar o ponto de encontro na escola às 08h00 para que não houvesse atrasos. Chegados à Quinta, fomos recebidos por dois representantes da empresa de animação, que rapidamente expuseram aos alunos os locais mais importantes da Quinta e algumas regras que deveriam cumprir para que esta visita de estudo fosse um sucesso.

Visto que eram bastantes alunos, estes foram distribuídos pelos professores presentes, sendo que eu e a minha colega estagiária Diana

ficamos responsáveis por duas das seis turmas presentes. Assim, o nosso plano de atividades começou bem cedo.

Das 09h00 às 10h00, os nossos alunos tiveram a oportunidade de aproveitar a piscina, uma vez que estava um dia caloroso. De seguida, tiveram uma hora para usufruir de um campo de futebol e de um de voleibol. Nesta atividade eu e a professora Diana dividimo-nos sendo que eu fiquei com os alunos que queriam jogar voleibol (essencialmente raparigas) e a Diana ficou responsável pelos alunos que preferiram jogar futebol (essencialmente rapazes). Após algumas jogadas ainda tiveram a possibilidade de ir aos insufláveis que se encontravam ao lado dos campos. Posto isto, às 11h00 era o momento de ir realizar o tiro ao alvo e zarabatana, aqui os alunos ficaram muito contentes, pois tiveram a oportunidade de experimentar duas vezes cada tiro e por sinal saíram-se bastante bem para uma primeira vez.

Por fim, tinha chegado a hora do almoço e do descanso, aqui juntaram-se novamente todos os alunos para um grande almoço cheio de partilhas, risos e conversas.

De volta à atividade, os alunos foram então para a orientação, aqui foi dada a total liberdade aos alunos, para que estes descobrissem as pistas sozinhos, mas sem nunca se esquecerem das regras que foram mencionadas no início do dia. A última atividade do dia tinha então chegado, o slide. Nesta atividade cerca de 3 alunos não participaram, dado que estavam com algum receio. Tentei encorajá-los mostrando os restantes amigos a praticar e alegando que era uma atividade com total segurança, contudo, estes mantiveram-se fiéis às suas convicções e decidiram mesmo não participar nesta atividade.

Por volta das 16h00, já todos os alunos tinham terminado as suas atividades, e como o professor de Educação Moral tinha tomado conhecimento de que na semana anterior eu e a professora Diana tínhamos realizado uma aula de zumba, decidiu questionar-nos se não pretendíamos realizar de novo a nossa aula, para os alunos. Rapidamente aceitámos a proposta e assim foi, com umas colunas que o professor se fez acompanhar, e uma músicas

retiradas do telemóvel da minha colega estagiária, começamos a animar novamente os alunos que já pensavam que a diversão tinha acabado.

No final do dia, estavam todos exaustos e isso verificou-se através do silêncio que se fez sentir na camioneta.

Esta visita de estudo teve um balanço bastante positivo, pois serviu para estar próxima de alunos que não conhecia, e deste modo descobrir algumas das suas inseguranças bem como alguns dos seus interesses num contexto fora do ambiente escolar.

5. Estudo de Investigação

COMPORTAMENTOS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA PRÁTICA DESPORTIVA DOS SEUS EDUCANDOS FORA DO TEMPO ESCOLAR

5.1. Introdução

A Atividade Física (AF) como transmissor de um modo de vida saudável, promovendo benefícios para a saúde, só pode ter relevância se esta se integrar no modo de vida dos sujeitos (Matos, 1997). Assim, quando esta é praticada de forma regular, para além de fomentar um estilo de vida ativo, promove também um modo de vida saudável. Deste modo, ao longo destes últimos anos, sinto que é cada vez mais necessário argumentar a favor da importância da prática desportiva, apresentando todos os benefícios que estes podem trazer.

Segundo Caspersen, Powell & Christenson (1985) a atividade física é definida como qualquer ação corporal produzida pelos músculos esqueléticos na qual resulta um gasto de energia. A prática regular de atividade física manifesta benefícios a nível social, psicológico e físico, contribuindo para o bem-estar geral da pessoa estando relacionada com o aumento da esperança média de vida. Com os tempos que correm o sedentarismo é algo cada vez mais comum, principalmente nas nossas crianças e jovens, e, por consequência a percentagem de excesso de peso infantil tem vindo a aumentar significativamente. Com efeito, *“a prevalência de atividade física insuficiente entre os jovens está intimamente associada à obesidade na idade adulta. Contudo, a inatividade física na infância e adolescência é alvo de pesquisas e campanhas não apenas pelo fato dos riscos que pode causar no futuro, mas sim pelas consequências que provoca ainda durante a juventude.”* (Queiroga et al., 2016, p. 63).

A família é o organismo principal no processo de socialização da criança, visto que é através desta que a criança recebe as primeiras influências sociais, para além de representar um papel relevante na participação e socialização desportiva da criança (Alves, 2002).

É a família que garante durante a infância o apoio financeiro e emocional, como transmite os valores e as normas da sociedade. A importância do

envolvimento parental pode constituir uma fonte de apoio, auxiliando os filhos na ambientação a novos contextos ou, por outro lado, desempenharem dúvidas e perturbações graças à pressão que exercem sobre os seus desempenhos desportivos (Gomes & Zão, 2007).

A participação dos pais no desporto pode influenciar a AF das crianças (e.g. Schoeppe et al., 2016). Os pais são vistos como os primeiros agentes de socialização da criança quando promovem as oportunidades para a prática desportiva, ao apoiarem a manter a mesma e, em última premência, ao originarem o abandono desportivo. Isto é, os pais têm uma influência muito grande na vida da criança, por desde cedo poderem incutir nela hábitos de vida saudáveis, de forma a perspetivar-se uma pessoa fisicamente ativa. Mas é importante que neste processo a criança se sinta apoiada e motivada, devendo os pais acompanhar e apoiar qualquer AF seja no âmbito do lazer ou desportivo (Teques & Serpa, 2009).

Gomes e Zão (2007, p. 320) salientam que a cada forma de “*vivenciar o desporto correspondem atitudes e comportamentos distintos por parte dos pais face à actividade desportiva, tornando-se interessante analisar até que ponto os efeitos de modelagem (positivos ou negativos) influenciam os filhos através dos processos de aprendizagem social (Bandura, 1986), que tanto podem servir para promover condutas adequadas ou desadequadas face ao desporto e ao exercício.*”.

A participação da família no sucesso dos filhos é a contribuição para o alcance de metas e convicções no desporto. O estabelecimento das metas por parte dos atletas está relacionado com as crenças e perceções de êxito que os pais possuíram quando foram praticantes de desporto (Carr, Weigand & Jones, 2000). Esta é uma prova que os pais desempenham uma grande influência nos seus educandos, visto que estes tendem a transmitir as suas próprias crenças, influenciando os seus filhos sobre as causas que levam ao êxito no desporto e sobre como atuar para atingir esse mesmo sucesso.

O tema deste estudo teve como principal objetivo compreender de que forma os alunos são influenciados pelos comportamentos dos seus familiares,

nomeadamente os seus encarregados de educação, para a prática de atividade física.

Com o presente estudo pretende-se obter respostas para questões tais como: “O teu EE influencia a tua presença nas atividades físicas? Ele, ou ela, praticou/pratica algum desporto? A prática de atividade física influencia os teus estudos?”.

Sendo as crianças o futuro, eu, como futura Professora de Educação Física, ambiciono a formação integral dos meus alunos/atletas. Deste modo, pretendo analisar a influência dos encarregados de educação na prática desportiva dos seus educandos fora do tempo escolar, seja num clube federado ou no desporto escolar.

Objetivo geral:

Analisar alguns os comportamentos dos encarregados de educação em relação à prática desportiva dos seus educandos.

Objetivos específicos:

- 1- Verificar se os EE que foram/são praticantes de uma modalidade têm um maior envolvimento na prática desportiva dos seus educandos, do que os EE que não foram/são praticantes de uma modalidade.
- 2- Verificar se os EE com mais habilitações académicas têm um maior envolvimento na prática desportiva dos filhos do que os pais com menos habilitações académicas.
- 3- Verificar se os alunos que praticam atividades desportivas se dedicam menos tempo ao estudo do que os alunos sem essas atividades.

5.2. Metodologia

Este é um estudo transversal, em que foram aplicados 2 questionários.

Primeiramente foi entregue a todos os EE um consentimento informado (Anexo 6), com o objetivo de pedir a sua autorização para aplicar um questionário aos seus educandos. Assim, foi aplicado a todos os jovens participantes o Questionário de Atividade Física (QAF) (Anexo 7), desenvolvido

por Telama et al. (1997) e validado à população portuguesa por Mota e Esculcas (2002). Este instrumento é constituído por cinco questões, cujo objetivo é identificar as práticas físicas e desportivas, a sua frequência e intensidade. Foi acrescentado uma questão importante para o presente estudo: “Quanto tempo dedicas ao estudo?”. Foi realizado um pré-teste, aplicando o QAF a um aluno da ESE não pertencente à amostra, de forma a aferir dificuldades e o tempo de preenchimento.

Numa segunda fase foi aplicado aos EE o Questionário de Comportamentos Parentais no Desporto (QCPD) (Anexo 8). Este questionário tinha como objetivo conhecer os comportamentos parentais relativamente à prática desportiva dos educandos. O questionário foi adaptado do desenvolvido por Gomes e Zão (2007), e é constituído por dezasseis questões respondidas numa escala tipo “Likert” de cinco pontos desde 1= “nunca” até 5= “sempre”. Estas questões estavam divididas em quatro dimensões: Apoio, Reações, Influência e Expectativas.

| Questionário de Comportamentos Parentais no Desporto |
|--|
| Apoio e interesse pela atividade desportiva (pergunta 1 a 8): demonstração de ajuda e satisfação pela atividade desportiva dos filhos, bem como manifestação de apoio face a eventuais maus resultados desportivos. |
| Reações negativas face a situações competitivas (pergunta 9 a 12): respostas negativas dos pais face a situações de competição desfavoráveis (ex: maus resultados desportivos), bem como acerca das decisões tomadas pelos outros agentes desportivos (ex: treinador e árbitros). |
| Influência técnica e desportiva (pergunta 13 e 14): tendência dos pais favorecerem conselhos ou sugestões sobre a forma como os filhos podem melhorar as competências técnicas e sobre o modo como devem treinar e/ou competir. |
| Expectativas para o futuro (pergunta 15 e 16): manifestação de expectativas positivas quanto ao futuro desportivo dos filhos, valorizando-se a possibilidade de poderem vir a ser futuros atletas da modalidade em causa. |

Figura 9 – Descrição das dimensões associadas ao QCPD

A estas questões foram acrescentados três questões relativas a dados de identificação dos EE: “Ano de escolaridade”; “Sexo” e “Já praticou/pratica alguma modalidade desportiva?”. Foi realizado um pré-teste do QCPD a um individuo adulto que não faz parte da amostra, para aferir dificuldades na

compreensão das questões e o tempo aproximado de preenchimento deste questionário.

5.2.1. Participantes

A amostra deste estudo é constituída por 47 jovens a frequentar o ensino básico e secundário numa escola do distrito do Porto e respetivos Encarregados de Educação (n=47). Os jovens são de ambos os sexos, sendo 10 do sexo masculino e 37 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. Um grupo destes jovens pertencem a um grupo/equipe de voleibol feminino do desporto escolar e outro grupo frequentam o 12º ano de escolaridade.

5.2.2. Procedimentos de recolha dos dados

O preenchimento do QAF foi realizado na presença da investigadora, sendo realizado durante uma aula e imediatamente entregue pelos alunos. O QCPD, de forma a garantir o sigilo e anonimato dos dados recolhidos, o questionário foi entregue dentro de um envelope que, depois de preenchido, deveria ser devolvido devidamente fechado. A responsabilidade pela abertura dos envelopes foi exclusivamente da investigadora responsável pelo estudo.

Durante a investigação foi também realizado um registo de incidentes críticos sobre a ausência das atletas no treino, quer em contacto informal, quer em contacto nos treinos.

Para o procedimento e análise dos dados, foi utilizado o programa de análise estatística Statistical Package for Social Science (SPSS) versão 24.0 para Windows.

Após a introdução dos dados recolhidos no SPSS, procedeu-se a um conjunto de análises estatísticas, inicialmente análises descritivas simples (média e desvio padrão). Posteriormente na análise comparativa dos instrumentos utilizados em função das variáveis independentes, foi realizado o teste t de Student, (teste t de amostras independentes) para as comparações entre médias. O nível de significância em todas as análises foi ajustado para 0,05.

5.2.3. Análise e Discussão dos Resultados

A tabela 1 representa os resultados obtidos através do QCPD, comparando as quatro dimensões com as variáveis praticante e não praticante de uma modalidade. Através desta tabela podemos retirar algumas indicações acerca do objetivo 1 deste estudo (verificar se os EE que foram/são praticantes de uma modalidade têm um maior envolvimento na prática desportiva dos seus educandos, do que os EE que não foram/são praticantes de uma modalidade).

Tabela 1 – Comparação entre EE praticantes e não praticantes, consoante as 4 dimensões (Apoio, Reações, Influência e Expectativa)

| | Não Praticantes | Praticantes | t | Sig. (bilateral) |
|-------------|-------------------------|-------------|--------|------------------|
| | Média ± DP ⁷ | Média ± DP | | |
| Apoio | 3,82 ± 1,25 | 4,45 ± 0,45 | - 2,43 | 0,02 |
| Reações | 1,76 ± 0,73 | 1,87 ± 0,74 | - 0,50 | 0,62 |
| Influência | 2,53 ± 1,15 | 2,78 ± 1,33 | - 0,68 | 0,49 |
| Expectativa | 2,55 ± 1,29 | 2,48 ± 1,33 | - 0,18 | 0,86 |

Na linha do Apoio podemos verificar que os EE praticantes de modalidades tendem a apoiar e mostram mais interesse pela atividade desportiva dos seus educandos ($M^8=4,45$) do que os EE não praticantes ($M=3,82$). Podemos constatar que existem diferenças significativas entre os grupos (praticantes e não praticantes).

Consultando a tabela 1 verificamos que nas restantes dimensões não existem diferenças significativas entre os grupos de EE (praticantes e não praticantes), pois o nível de significância é sempre maior do que 0.05. No entanto, na linha das Reações podemos verificar que os EE praticantes de modalidades reagem ligeiramente de forma mais negativa face às situações competitivas dos seus educandos ($M=1,87$) do que os EE não praticantes ($M=1,76$). Na linha da Influência podemos comprovar que os EE praticantes de

⁷ DP - Desvio Padrão

⁸ M - Média

modalidades apresentam um comportamento de maior influência técnica e desportiva para com os seus educandos ($M=2,78$) do que os EE não praticantes ($M=2,53$). Na linha da Expectativa podemos apurar que os EE praticantes de modalidades apresentam uma expectativa inferior quanto ao futuro desportivo dos seus educandos ($M=2,48$) do que os EE não praticantes ($M=2,55$).

A tabela 2 representa os resultados obtidos através do QCPD, comparando as quatro dimensões com as habilitações académicas dos EE (mais ou menos habilitações). Através desta tabela podemos retirar algumas informações acerca do objetivo 2 deste estudo (verificar se os EE com mais habilitações académicas têm um maior envolvimento na prática desportiva dos filhos do que os pais com menos habilitações académicas).

Tabela 2 – Comparação entre EE com mais e menos habilitações, consoante as 4 dimensões (Apoio, Reações, Influência e Expectativa)

| | - Habilitações | + Habilitações | t | Sig. (bilateral) |
|-------------|-----------------|-----------------|--------|------------------|
| | Média \pm DP | Média \pm DP | | |
| Apoio | 3,89 \pm 1,12 | 4,41 \pm 0,67 | - 1,98 | 0,05 |
| Reações | 1,77 \pm 0,69 | 1,87 \pm 0,77 | - 0,43 | 0,67 |
| Influência | 2,43 \pm 1,23 | 2,87 \pm 1,25 | - 1,20 | 0,24 |
| Expectativa | 2,48 \pm 1,35 | 2,54 \pm 1,29 | - 0,16 | 0,87 |

Consultando a tabela 2 verificamos que em todas as dimensões associadas ao QCPD não existem diferenças significativas entre os grupos de EE (mais habilitações académicas e menos habilitações), pois o nível de significância é sempre igual ou superior a 0.05.

Na linha do Apoio podemos verificar que os EE com mais habilitações académicas tendem a apoiar e mostram mais interesse pela atividade desportiva dos seus educandos ($M=4,41$) do que os EE com menos habilitações ($M=3,89$).

Na linha das Reações podemos verificar que os EE com mais habilitações académicas reagem ligeiramente de forma mais negativa face às situações competitivas dos seus educandos ($M=1,87$) do que os EE com menos habilitações ($M=1,77$).

Na linha da Influência podemos comprovar que os EE com mais habilitações académicas apresentam um comportamento de maior influência técnica e desportiva para com os seus educandos ($M=2,87$) do que os EE com menos habilitações académicas ($M=2,43$).

Na linha da Expectativa podemos apurar que os EE com mais habilitações académicas apresentam uma expectativa superior quanto ao futuro desportivo dos seus educandos ($M=2,54$) do que os EE com menos habilitações ($M=2,48$).

A tabela 3 representa os resultados obtidos através do QAF, comparando as horas de estudo com os dois grupos de alunos (praticantes e não praticantes de atividade física). Através desta tabela podemos retirar algumas indicações acerca do objetivo 3 deste estudo (verificar se os alunos que praticam atividades desportivas se dedicam menos tempo ao estudo do que os alunos sem essas atividades).

Tabela 3 – Comparação entre alunos praticantes e não praticantes, consoante o número de horas de estudo

| | Não Praticantes | Praticantes | t | Sig. (bilateral) |
|-----------------|-----------------|-----------------|------|------------------|
| | Média \pm DP | Média \pm DP | | |
| Horas de Estudo | 4,29 \pm 0,95 | 3,63 \pm 1,56 | 1,08 | 0,29 |

Consultando a tabela 3 verificamos que não existem diferenças significativas entre os grupos de alunos (praticantes e não praticantes de atividade física), pois o nível de significância é superior a 0.05. No entanto, apesar de não existirem diferenças significativas, podemos verificar que na linha das horas de estudo os alunos praticantes de atividade física tendem a

dedicar menos horas de estudo (M=3,63) do que os alunos não praticantes de atividade física (M=4,29).

Tabela 4 – Registo de incidentes críticos sobre a ausência das atletas nos treinos

| Responsabilidade dos pais | Nº repetições | % |
|--|----------------------|-------------|
| Os meus pais não me deixaram vir porque tinha de estudar | 17 | 24% |
| Não tinha quem me viesse buscar ao treino | 4 | 6% |
| Fui jantar fora com os meus pais | 2 | 3% |
| Os meus pais não me deixaram vir | 7 | 10% |
| Problemas familiares | 1 | 1% |
| Total | 31 | 44% |
| Responsabilidade dos atletas | | |
| Não quis vir ao treino | 4 | 6% |
| Não vim porque decidi ficar a estudar | 10 | 14% |
| Total | 14 | 20% |
| Outros | | |
| Doença | 14 | 20% |
| Fui ao centro de saúde | 3 | 4% |
| Lesionei-me na aula de EF | 2 | 3% |
| Tive uma visita de estudo | 6 | 9% |
| Total | 25 | 36% |
| Total | 70 | 100% |

Após analisar a tabela 4, podemos verificar que a maior parte das faltas das atletas nos treinos é da responsabilidade dos pais (44%), seguindo-se de outros motivos (36%) e por último da responsabilidade das próprias atletas (20%). Também podemos observar que a razão “ter de estudar” ocupa uma grande parte destas faltas nos treinos. Se juntarmos os resultados deste motivo, da responsabilidade dos pais (24%) com a das atletas (14%), perfaz um total de 38%, e deste modo, posso concluir que esta razão foi maior responsável pela ausência das atletas nos treinos, seguindo-se do motivo “doença” com 20%.

“A família assume-se normalmente como o primeiro contexto social de vida do atleta, tendo uma influência significativa sobre o seu desenvolvimento emocional e psicológico.” (Gomes e Zão, 2007, p. 333).

A influência dos EE nos comportamentos dos filhos pode assumir diferentes dimensões logísticas (ex: levar os filhos até um local da prática de atividade física), financeiras e até mesmo pessoais, por exemplo, no que diz respeito aos estímulos fornecidos aos seus educandos ou ao tornar-se num modelo de prática (Raudsepp, 2006). Deste modo, apesar de existirem vários fatores que possam influenciar a prática de atividade física dos mais jovens, o comportamento dos pais em relação a esta prática pode ser considerado um fator relevante.

Foi possível observar neste estudo que apesar de não existirem diferenças significativas, os EE que foram/são praticantes de uma modalidade têm um maior envolvimento na prática desportiva dos seus educandos, do que os EE que não foram/são praticantes de uma modalidade. Contudo os EE que foram/são praticantes de uma modalidade mostraram ter menos expectativas em relação ao futuro dos seus educandos enquanto atletas. Estes resultados contradizem Marto (2005) que referencia que a maioria dos pais encoraja os seus filhos a permanecerem na sua carreira desportiva, principalmente os atletas cujos familiares têm experiência desportiva.

Em estudos semelhantes foi também observado que no que diz respeito ao apoio e interesse dos pais pela prática desportiva dos filhos, os pais “com prática desportiva”, demonstravam uma maior percentagem nestes dois fatores do que os pais “sem prática desportiva”. Os pais “com prática desportiva” demonstravam um maior interesse e apoiavam mais a prática desportiva dos seus educandos e elogiavam o seu esforço e a sua prestação em maior percentagem (Lucas, 2014).

Relativamente aos EE com mais ou menos habilitações académicas, foi-nos possível verificar que os EE com mais habilitações académicas têm um maior envolvimento na prática desportiva dos filhos do que os pais com menos habilitações académicas, no entanto, sem diferenças significativas entre os dois grupos.

Em estudos semelhantes comparando as habilitações dos pais (baixas e altas), em relação ao apoio e interesse dos pais na prática desportiva dos filhos, constataram que os pais possuem habilitações mais “altas”

evidenciavam em maior percentagem o interesse pela prática desportiva dos filhos bem como no apoio à prática desportiva dos mesmos (Lucas, 2014).

Gomes e Zão (2007) comprovaram também através do seu estudo que os pais com escolaridade até ao 1º ciclo do ensino partilham um nível de apoio e interesse pela atividade desportiva dos seus educandos menor do que os pais com o ensino secundário. Assim os dados obtidos sugeriram que as habilitações académicas dos pais poderão condicionar os comportamentos adotados perante a atividade desportiva dos seus educandos, sugerindo que os pais com menor escolaridade proporcionam menos apoio e acompanhamento desportivo aos seus filhos.

Em relação ao tempo de estudo semanal despendido pelos dois grupos (alunos praticantes e não praticantes de atividades desportivas) concluí que não existem diferenças significativas entre os dois grupos de alunos. No entanto, o tempo de estudo realizado pelos alunos praticantes de atividades desportivas é inferior ao tempo de estudo utilizado pelos alunos não praticantes de atividades desportivas.

Segundo outro estudo semelhante, os alunos que são atletas tendem a focar-se no desporto acabando por prejudicar o seu rendimento escolar (Peserico, 2009). Contudo, outros estudos contradizem esta mensagem, (e.g. Zenha, Gomes & Resende, 2009), considerando que a prática de atividades desportivas não influencia negativamente os estudos e declarando ainda que os bons resultados escolares dos alunos praticantes de atividades desportivas, são derivados à boa gestão do seu tempo.

Inicialmente pensava que os alunos praticantes de atividades desportivas prejudicavam o seu tempo dedicado ao estudo, no entanto, esta preocupação não se mostrou relevante, pois para além de não ter existido diferenças significativas entre os dois grupos (praticantes e não praticantes), também podemos verificar através da análise dos dados (por observação de incidentes críticos) recolhidos que quando os alunos necessitam de mais tempo para estudar tendem a faltar aos treinos para dedicarem essas horas ao estudo.

5.3. Conclusões

Após a análise e discussão dos resultados foi-me possível concluir que os EE que foram/são praticantes de uma modalidade têm um maior envolvimento na prática desportiva dos seus educandos, do que os EE que não foram/são praticantes de uma modalidade, bem como os EE com mais habilitações académicas, do que os EE com menos habilitações académicas.

Apesar de a maioria dos pais, das diversas variáveis analisadas, demonstrar apoiar e interessar-se pela prática desportiva dos seus educandos, os EE foram também os maiores responsáveis pela ausência dos seus filhos nos treinos. Isto acaba por ser uma contradição, ou seja, os resultados obtidos pelos pais nos QCPD e os registos efetuados ao longo do ano através do que as minhas atletas me iam confidenciando não eram compatíveis. Isto leva-me a crer que os pais nem sempre têm a consciência da influência que detêm na prática desportiva dos seus educandos. Todos os comportamentos contam, desde a responsabilidade de levar e buscar o seu educando aos treinos até às palavras de incentivo ou de apoio para a prática desportiva.

Quanto ao terceiro objetivo deste estudo, foi-me possível concluir que os alunos que praticam atividades desportivas dedicam menos tempo ao estudo do que os alunos sem essas atividades, contudo, não existiram diferenças significativas entre os dois grupos (praticantes e não praticantes). Após analisar os resultados dos incidentes críticos, ficou claro que a maior parte das ausências aos treinos foram derivadas pelo motivo “ter que estudar”. Contudo, através das conversas que tinha com as minhas atletas, acredito que o tempo gasto com a prática de atividades desportivas não prejudica de todo o tempo de estudo dos alunos, mas sim que existe uma grande desorganização nas horas e tempo de estudo dedicado às várias disciplinas durante a semana/período. Eram poucas as atletas que realizavam um estudo periódico ao longo do ano, e como consequência sentiam a necessidade de faltar aos treinos (essencialmente antes dos testes) ou eram forçadas pelos pais a faltar aos treinos para estudarem.

6. Conclusões e perspectivas futuras

Chegou o dia em que este meu percurso terminou, e apesar de ter sido há pouco tempo, já deixa saudades. Esta etapa foi indispensável para o meu crescimento, e queria agradecer à ESE por me receber de braços abertos e me ter dado a oportunidade de lecionar nesta casa.

O EP teve para mim uma enorme importância, visto que foi este que me permitiu ter um contacto real com o que desejo há muito tempo: a docência. Tendo sido um excelente início de carreira, chegou a hora de refletir sobre as experiências vividas ao longo deste ano letivo.

Foi ao longo do EP que juntei aquelas que para mim considero serem as melhores características de cada docente que se cruzou comigo neste percurso enquanto estudante, acabando por me apoiar nessas mesmas características, tentando dar o melhor de mim enquanto professora. Por este motivo é que todas as aprendizagens, experiências e partilhas estabelecidas com a comunidade escolar foram fundamentais na minha formação e crescimento como professora.

Único e enriquecedor, são as palavras que melhor definem o estágio, dado que é este que incorpora a componente prática da atividade docente bem como as responsabilidades que lhe é inerente. Este foi um ano rico em sentimentos, desde os receios e as dúvidas, às alegrias, amizades e conquistas.

O professor cooperante e a professora orientadora foram indispensáveis neste processo, por toda a ajuda prestada ao longo da minha atuação. Além destes, o núcleo de estágio foi também essencial por ter vivenciado comigo este ano, em que as palavras de ordem eram amizade, companheirismo, partilha e apoio nos momentos mais complicados. E por último, os meus primeiros alunos, que apesar de todos os obstáculos apresentados pelos mesmos nesta etapa, fizeram com que eu evoluísse como professora e, para além disso deram-me também a oportunidade de estabelecer uma relação de amizade com os mesmos. Sem a presença de todos estes elementos, certamente teria sido mais difícil ultrapassar todos os obstáculos encontrados. Por esta razão, é que considero que o EP representa uma etapa de grande

formação profissional e pessoal, através da aprendizagem permanente por meio dos conhecimentos obtidos pelas mensagens transmitidas pelos professores mais experientes e pelas partilhas com os colegas de faculdade.

Fica agora a saudade, dos alunos, dos professores, dos funcionários, da escola, dos colegas de estágio, das experiências, da oportunidade de lecionar, uma enorme saudade de tudo e de todos. As memórias deste ano nunca serão esquecidas, e tenho a certeza que ao longo de toda a minha vida irei recordar este ano com um enorme carinho e orgulho.

Quanto ao futuro, esse sim é incerto, contudo pretendo conseguir alcançar o meu sonho o mais rápido possível, pois o grandioso desejo de ser professora de EF, nunca me deixará desistir.

Para mim ser professora de EF é gostar de trabalhar com crianças e jovens, é querer ensinar e transmitir todos os conhecimentos e valores que possuímos sobre esta disciplina, potenciando o crescimento físico, emocional e social dos nossos alunos. Este é o caminho que pretendo seguir, pois foi para esta profissão que eu tanto estudei. Neste momento não vejo a hora de voltar a colocar em prática tudo aquilo que aprendi neste ano e regressar à escola não como estudante, mas sim como professora.

7. Referências Bibliográficas

- Abreu, S. (2000). *A Gestão do Tempo, a Oportunidade de Prática e os Comportamentos de Indisciplina, no ensino do Rolamento à Frente, à Retaguarda e do Apoio Facial Invertido, em aulas de Educação Física: Um estudo de caso em professoras mais e menos experientes*. Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Alves, F. (2002). “Desporto, saúde e educação. Pode o movimento associativo alhear-se dos grandes desígnios do desenvolvimento nacional?”. In Confederação do Desporto de Portugal (Ed.), *Alta Competição – Uma Cultura de Exigência*, (117-145). Algés: CDP.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel Do Supervisor No Desenvolvimento Do Professor Reflexivo – Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Eds.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Série Didática, nº 47, UTAD.
- Azevedo, C. (2012). *A Escola como Oficina de Humanidade. O contributo do Desporto Escolar*. Dissertação de mestrado para a obtenção do grau de Mestre em Desporto de Crianças e Jovens, apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma Reflexão Acerca da Formação Superior de Profissionais de Educação Física: da Competência à Conquista de uma Identidade Profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-51). Porto: Editora FADEUP.

- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A. & Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 08, 49-60.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carr, S., Weigand, D., & Jones, J. (2000). *The relative influence of parents, peers, and sporting heroes on goal orientations of children and adolescents in sport*. *Journal Sport Pedagogy*, 6, 34-55.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.
- Delors, J. (1998). *Educação – Um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Cortez Editora. São Paulo.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 105-146). Porto, Editora FADEUP.
- Gairín Sallán, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Editorial La Muralla. (2ª Edición).
- Gomes, A., & Zão, D. (2007). *Envolvimento parental e orientação motivacional na prática desportiva: Desenvolvimento de instrumentos de avaliação e análise das percepções de pais e atletas*. Centro de Investigação em Psicologia, 2, 319-339

- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Edições ISMAI.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de Educação Física. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp.167-263). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2008). Modelos e concepções de ensino do jogo. In F. Tavares, A. Graça, J. Garganta & I. Mesquita (Eds.), *Olhares e Contextos da Performance nos Jogos Desportivos* (pp. 25-41). Porto: FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Lisboa: FMH edições.
- Lucas, M. (2014). *Envolvimento parental na participação desportiva das crianças: a opinião de jovens futebolistas sobre o envolvimento parental na sua prática desportiva*. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Educação.
- Marto, B. (2005). *Influência da família na carreira desportiva federada: estudo de caso na secção de andebol do núcleo de desporto amador de Pombal*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Matos, R. (1997). *A prática desportiva e o desenvolvimento moral*. Revista Horizonte, 13 (78), 12-16
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH edições.

- Mota, J., & Esculcas, C. (2002). *Leisure-time physical activity behavior: Structured and unstructured choices according to sex, age, and level of physical activity*. *International Journal of Behavioral Medicine*, 9(2): 111-121
- Newton, J. & Bowler, M. (2010). Assessment for and of Learning. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school* (pp. 119-133). New York: Routledge.
- Oliveira, M. (2002). *A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos de Educação Física do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Edição única.
- Oliveira, M. & Graça, A. (2013). *Procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos na aula de Educação Física*. *Millenium*, 45: 25-43.
- Peserico, C. (2009). *Relação esporte-desempenho escolar: visão de estudantes atletas e professores de uma escola particular de Maringá*. Universidade Estadual de Maringá.
- Queiroga, M., Aires Ferreira, S., Peikriszwili Tartaruga, M., Hiroyuki Hirata, M., Kokubun, E., Cascante Rusenhack, M., Cordeiro de Souza, W., Abreu de Lima, V., & Gomes Mascarenhas, L. (2016). *Atividade física diária e composição corporal de adolescentes gêmeares. / Daily physical activity and body composition of adolescent twin*. 24(3), 62-69.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Raudsepp, L. (2006). *The relationship between socio-economic status, parental support, and adolescent physical activity*. *Acta Paediatrica*.

- Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2ª ed.). EUA: Mosby – Year Book.
- Rodrigues, E. (2013). Ser Professor Cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 91-104). Porto: Editora FADEUP.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços.
- Schoeppe, S., Liersch, S., Robl, M., Krauthand, C., & Walter, U. (2016). *Mothers and Fathers Both Matter: The Positive Influence of Parental Physical Activity Modeling on Children's Leisure-Time Physical Activity*. *Pediatric Exercise Science*, 28, 466-472.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física*. (2ª ed). INDE Publicaciones.
- Silva, E. (2014). O modelo do Estágio Pedagógico em Educação Física: pontos fortes percebidos por Estagiários e Orientadores. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 127-143). Porto: Editora FADEUP.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão do Processo de Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico – estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A knowledge structures approach*. USA: Human Kinetics Books.

Zenha, V., Gomes, R., & Resende, R. (2009). *Desporto de alto rendimento e sucesso escolar: análise e estudo de fatores influentes no seu êxito*. Congresso Internacional de Desportes de Equipo. Coruña: Espanha.

Anexos

Anexo 1 – Planeamento Anual do 5º ano

| | SEMANA A | | | | | SEMANA B | | | | | SEMANA C | | | | | SEMANA D | | | | | SEMANA E | | | | | | | | | |
|------|----------|----|----|----|----|----------|----|----|----|----|----------|----|----|----|----|----------|----|----|----|----|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| SET. | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | | | | | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| OUT. | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 31 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| NOV. | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | | | | | |
| DEZ. | | | | 1 | 2 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | | | | | | | | | | | | | |
| JAN. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | 4 | 5 | 6 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | |
| FEB. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MAR. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ABR. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MAI. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| JUN. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

1º Período

Rita - Atletismo - 5

Diana - Futebol - 6

Raquel - JPD - 6

FITescola - 3

Jogos Recreativos - 2

Orientação - 2

2º Período

Rita - Voleibol - 8

Diana - Dança - 9

Raquel - Ginástica - 8

3º Período

Rita - Judo - 6

Diana - Badminton - 5

Raquel - Basquetebol - 6

FIM DAS AULAS 9º 11º 12º

FIM DAS AULAS 5º 6º 7º 8º 10º

FERIADOS

FINAIS DE PERÍODO

Anexo 2 – Ficha de pontuação da aula

FICHA DE PONTUAÇÃO DA AULA

Equipa: _____ Data: ____/____/____

| EXERCÍCIO | | PONTUAÇÃO | |
|----------------|--|-----------|--|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| JOGO (EQUIPAS) | | PONTUAÇÃO | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

PONTUAÇÃO BÓNUS

| CRITÉRIOS | PONTOS |
|---------------|--------|
| Empenho | |
| Comportamento | |
| Fair-Play | |
| Equipamento | |
| TOTAL | |

(A PREENCHER PELA PROFESSORA)

PROFESSORA: RAQUEL MONTEIRO

Anexo 3 – Cartaz do Torneio de Duplas de Voleibol



Anexo 4 – Quadro competitivo do campo 1

CAMPO 1

| Nrº Jogo | Horas | Equipas | Resultado | Árbitros |
|---------------------|--------------|--|--------------------|----------------------|
| 1 | 9:30 | A: PT Melhores B: Ermesinde Sport Club | A: ____ B: ____ | Os Portistas |
| 2 | 9:40 | A: Porto C B: Rabozila | A: ____ B: ____ | PT melhores |
| 3 | 9:50 | A: Ermesinde Sport Club B: Os Portistas | A: ____ B: ____ | Rabozila |
| 4 | 10:00 | A: Porto C B: PT melhores | A: ____ B: ____ | Ermesinde Sport Club |
| 5 | 10:10 | A: Os Portistas B: Rabozila | A: ____ B: ____ | Porto C |
| 6 | 10:20 | A: Ermesinde Sport Club B: Porto C | A: ____ B: ____ | Os Portistas |
| 7 | 10:30 | A: Porto C B: Os Portistas | A: ____ B: ____ | PT Melhores |
| 8 | 10:40 | A: PT Melhores B: Rabozila | A: ____ B: ____ | Ermesinde Sport Club |
| 9 | 10:50 | A: Os Portistas B: PT Melhores | A: ____ B: ____ | Porto C |
| 10 | 11:00 | A: Rabozila B: Ermesinde Sport Club | A: ____ B: ____ | Os Portistas |

Anexo 5 – Cartaz da Aula de Zumba



Anexo 6 – Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Raquel Juliana Soares Monteiro, sou estudante da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e Professora Estagiária na Escola Secundária de Ermesinde.

No âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário encontro-me, neste momento, a desenvolver um Projeto de Investigação cujo tema é: **a influência dos encarregados de educação na prática desportiva dos seus educandos fora do tempo escolar**. Os objetivos principais são determinar se os encarregados de educação influenciam a prática desportiva dos seus educandos e se interferem no modo como estes reagem à prática desportiva. A referida investigação tem como orientadora a Doutora Paula Silva e coorientador o Professor Eduardo Rodrigues.

Para tal gostaria de solicitar a sua autorização para aplicar um questionário ao/à seu/sua educando/a sobre os hábitos de prática desportiva. O questionário será apresentado durante uma aula de Educação Física. Será garantido o anonimato dos dados que só serão do conhecimento dos professores acima mencionados.

Agradeço desde já a sua atenção e colaboração.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Eu _____,
responsável do(a) aluno(a) _____,
_____, **autorizo/não autorizo** a recolha de dados no âmbito do estudo de investigação “A INFLUÊNCIA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA PRÁTICA DESPORTIVA DOS SEUS EDUCANDOS FORA DO TEMPO ESCOLAR”.

_____ de _____ de 2017

Anexo 7 – Questionário de Atividade Física

QUESTIONÁRIO DE ATIVIDADE FÍSICA

Este questionário pretende conhecer os teus hábitos relativos à atividade física. Lê com atenção e responde colocando um X na quadrícula correspondente.

1. Fazes atividades desportivas fora da escola (num clube ou noutro sítio)?

Nunca

1 ☐

Menos de uma vez por semana

2 ☐

Pelo menos uma vez por semana

3 ☐

Quase todos os dias

4 ☐

2. Participas em atividade física de lazer (sem integrar nenhum clube)?

Nunca

1 ☐

Menos de uma vez por semana

2 ☐

Pelo menos uma vez por semana

3 ☐

Quase todos os dias

4 ☐

3. Para além das atividades letivas quantas vezes praticas atividade física ou desporto, pelo menos 20 minutos?

Nunca

1 ☐

Menos de uma vez por mês

2 ☐

Entre uma vez por mês e uma vez por semana

3 ☐

2 ou 3 vezes por semana

4 ☐

4 ou mais vezes por semana

5 ☐

4. Fora do tempo escolar quanto tempo dedicas à prática de atividades físicas e desportivas ao ponto de ficares ofegante (a respirares depressa ou com dificuldade) ou transpirado/a?

Nunca

1 ☐

Entre meia hora e 1 hora

2 ☐

2 a 3 horas

3 ☐

4 a 6 horas

4 ☐

7 horas ou mais

5 ☐

5. Participas em competições desportivas?

Nunca participei

1 ☐

Não, mas já participei

2 ☐

Sim, ao nível escolar

3 ☐

Sim, ao nível de um clube

4 ☐

6. Quanto tempo dedicas ao estudo?

Menos de 1 hora por semana

1 ☐

Aproximadamente 1 hora por semana

2 ☐

Aproximadamente 2 horas por semana

3 ☐

Aproximadamente 3 horas por semana

4 ☐

4 horas ou mais por semana

5 ☐

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Anexo 8 – Questionário de Comportamentos Parentais no Desporto

QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS PARENTAIS NO DESPORTO

Este questionário pretende conhecer os seus comportamentos parentais relativamente à prática desportiva do/a seu/sua educando/a.

Leia com atenção e responda colocando um X na quadrícula correspondente.

| | | |
|---|----------------------------------|------------------------------|
| Ano de Escolaridade: | Sexo: F <input type="checkbox"/> | M <input type="checkbox"/> |
| Já praticou/pratica alguma modalidade desportiva? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Mostro interesse pelo desporto que ele/ela pratica. | | | | |
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 2. Interesse-me pela sua atividade desportiva. | | | | |
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 3. Apoio e fico satisfeito pelo facto de ele/ela praticar este desporto. | | | | |
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 4. Levo-o/a ao local de treinos e competições. | | | | |
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 5. Fico contente e dou-lhe os parabéns se ele/ela tiver um bom resultado desportivo. | | | | |
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 6. Demonstro apoio e agrado se ele/ela estiver a ter um bom rendimento durante as competições. | | | | |
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 7. Apoio-o se ele/ela tiver um mau resultado desportivo. | | | | |
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 8. Converso com ele/ela sobre os treinos e jogos/competições. | | | | |
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 9. Demonstro desagrado pelas decisões da arbitragem durante as competições. | | | | |
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 10. Demonstro desagrado se ele/ela estiver a ter um mau rendimento durante as competições. | | | | |
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 11. Demonstro desagrado pelas decisões ou atitudes do/a treinador/a durante as competições. | | | | |
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 12. Critico e fico desiludido/a se ele/ela tiver um mau resultado desportivo. | | | | |
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 13. Dou-lhe sugestões sobre a forma como deve corrigir ou melhorar as suas capacidades como atleta (ex: corrigir um gesto técnico). | | | | |
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

14. Dou-lhe conselhos sobre a forma como deve treinar ou jogar/competir.

Nunca

Raramente

Às vezes

Frequentemente

Sempre

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

15. Faço planos para ele/ela enquanto futuro/a atleta.

Nunca

Raramente

Às vezes

Frequentemente

Sempre

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

16. Acho muito importante que ele/ela venha um dia a ser um/a grande atleta.

Nunca

Raramente

Às vezes

Frequentemente

Sempre

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO